تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الثالثة– العدد السادس (محرم) ١٤٤٣ هـ – أغسطس ٢٠٢١م.

القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية

تحليل نماذج مدونة لمشكلات تعليم وتعلُّم اللّغة العربيّة لدى الطّلاب الوافدين بالسّودان

تعلّم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد من وجهة نظر معلميها ومتعلميها

أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية

اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية :تعلم استعمال اللغة في السياق

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو
تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين هذا العدد السادس من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا أربعة من البحوث العلمية، واستعراضًا لكتاب في اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية.

فقد اهتم بحث القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة أجنبية للدكتور علي آل مضواح بالقلق اللغوي القرائي وفهم المقروء في اللغة العربية لغة أجنبية، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر مستوى القلق اللغوي القرائي على الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين. ولتحقيق هذا الهدف طبّقت الدراسة مقياس القلق اللغوي القرائي (FLRAS) واختبار الاستيعاب القرائي على المشاركين الذين أظهرت نتائجهم قلقا لغويًا متوسطًا، وفروقًا ذات دلالة إحصائية في مستويات القلق اللغوي القرائي تبعا للجنس لصالح الإناث، كما أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم المقروء تبعا لمستوى القلق اللغوي القرائي، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين مستوى القلق اللغوي القرائي، ومستوى فهم المقروء تُعزى لمجموعة من مصادر القلق المندرجة تحت عاملِي: النظام الكتابي غير المألوف، والمواد الثقافية الجديدة.

وقد جاء بحث الدكتورة هداية البصري: تحليل نماذج مدونة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لمشكلات تعليم وتعلُّم اللّغة العربيّة لدي الطّلاب الوافدين بالسّودان لتقديم دراسة استقرائية وصفية تحليلية مُتكئة على التطبيق العملي لعرض وتحليل المشكلات المدوّنة بسجلات معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في جامعة السّودان المفتوحة، وكذلك استمارات الأسئلة الّتي تعرّف بوجهة نظر الطّلاب الوافدين خلال فترات تعلُّمهم اللّغة العربيّة بوصفها لغةً ثانيةً؛ وتحليلها بصورة علمية من واقع التجارب والخبرات والملاحظات والاستفسارات والأسئلة الموّجهة للطّلاب بغرض تشخيصها بدقة تُفضي إلى نتائج تُؤَدِّي إلى اقتراح الحلول المناسبة.

وقد قام الدكتور إبراهيم الدبيان بدراسة تعلّم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد من وجهة نظر معلميها ومتعلميها، واستُخْدِمَ في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) معلما ومتعلما من الجنسين. وبينت نتائج البحث أن وجهات نظر عينة البحث في عبارات الاستبانة كانت في أغلبها مرتفعة، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات وجهات نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها في تعلمها عن بعد تعزى لمتغيري (الجنس – الوظيفة). وكذلك أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات وجهات نظر متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلماتها في تعلمها عن بعد تعزى لمتغيري (الجنس – المستوى الدراسي). وأخيرا بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات وجهات نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها في تعلمها عن بعد.

أما بحث أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية للباحثة تهاني الشاوي فقد عُني بقياس أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية على الكفاية المعجمية لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي واضح للتدريس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصريح للمتلازمات اللفظية على تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وأوصت الباحثة ضرورة التفطن للمتلازمات اللفظية في تعليم العربية لغة ثانية، لما لها من الأثر الجيد في تنمية كفاية المتعلم، ووصوله إلى مستوى مشابه للناطق الأصلي.

واستعرض الأستاذ الدكتور إبراهيم أبوحيمد كتاب اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية :تعلم استعمال اللغة في السياق، من تأليف كمبرلي ل. جيسلين Kimberly L. Geeslin وأفيزيا يم لونج Avizia Yim Long وترجمة الأستاذ الدكتور إبراهيم أبوحيمد. والكتاب كما يشير مؤلفاه كتاب جامعي يصل بين اللغويات الاجتماعية وعلم اكتساب اللغة الثانية، ويستكشف سبل تأثير السياق الاجتماعي في اكتساب اللغة الثانية. كما يستعرض أسس اللغويات الاجتماعية، ويقدم إيضاحًا لنظريات متعددة في اللغات الثانية ذات الصلة بالعوامل الاجتماعية، ويلخص الكم المتزايد من البحوث التجريبية بما في ذلك أمثلة من لغات متعددة، ويناقش تطبيقات اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية. وقد كتب هذا الكتاب لقراء ذوي تخصص عميق في هذا الميدان، وهذا العمل مناسب لطلاب المستويات العليا الجامعية أو طلاب الدراسات العليا في تخصص اكتساب اللغة الثانية والتعليم، كما أنه ذو أهمية كذلك للباحثين في اكتساب اللغة الثانية، وتدريس اللغة الثانية واللغويات الاجتماعية.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد السادس خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبدالعزيز أبوحيمد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة تعليم العربية لغة ثانية

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز

الدولي لخدمة اللغة العربية

السنة الثالثة - العدد السادس

(محرم) ١٤٤٣ هـ - أغسطس ٢٠٢١م.

المشرف العام

أ.د. محمود إسماعيل صالح

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير

د. فهد بن صالح العليان

هيئة التحرير:

أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ – عضوًا

أ.د. سعد بن علي القحطاني – عضوًا

أ.د. أحمد بن محمد النشوان – عضوًا

منسقة المجلة:

أ.نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي

أ.د. عمر الصديق عبد الله

أ.د. محمد محمد أحمد الحناش

أ.د. ميمون محمد مجاهد

أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي

أ.د. محمد بن نافع العنزي

د. بدرية بنت براك العنزي

د. حسن بن عبد الحميد بخاري

د. غسان حسن الشاطر

د.بدر بن علي العبد القادر

د. إبراهيم بن محمد العوفي

أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان

د. مجدي بن أحمد با مخرمة

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية

lang2@kaica.org.sa

ولمزيد من التواصل:

هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢

٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩

ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩

ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

المملكة العربية السعودية

www.kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for The Arabic Language

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزء من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا).
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد السادس

السنة الثالثة - العدد السادس

(محرم) ١٤٤٣ هـ - أغسطس ٢٠٢١م.

٧

القلــق اللغــوي القرائــي وعلاقتــه بفهــم المقــروء لــدى متعلمـي ومتعلمـات العربيـة لغـة ثانيـة

د. علي بن أحمد آل مضواح

٤٣

تحليل نماذج مدونة لمشكلات تعليم وتعلُّم اللّغة العربيّة لدى الطّلاب الوافدين بالسّودان

د. هداية تاج الأصفياء حسن البصري

٨٣

تعلّم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد من وجهة نظر معلميها ومتعلميها

د. إبراهيم بن علي الدبيان

١٤٠

أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية

أ.تهاني بنت عبدالرحمن الشاوي

٢٠٣

اللغويــات الاجتماعيــة واكتســاب اللغــة الثانيــة :تعلــم استــعمال اللغــة فــي ا لســيا ق

عرض وتقديم : أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية

د. علي بن أحمد آل مضواح[١]

المستخلص

تقصت هذه الدراسة العلاقة بين القلق اللغوي القرائي وفهم المقروء لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وتكونت عينتها من ١١٩ متعلما ومتعلمة يمثلون مستويات الكفاءة اللغوية الرئيسية (المبتدئ -المتوسط- المتقدم)، وهدفت إلى معرفة أثر مستوى القلق اللغوي القرائي على الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين. ولتحقيق هذا الهدف طبّقت الدراسة مقياس القلق اللغوي القرائي (FLRAS) واختبار الاستيعاب القرائي على المشاركين، وقد أظهرت نتائجهم قلقا لغويا متوسطا، وفروقا ذات دلالة إحصائية في مستويات القلق اللغوي القرائي تبعا للجنس لصالح الإناث، كما أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم المقروء تبعا لمستوى القلق اللغوي القرائي، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين مستوى القلق اللغوي القرائي ومستوى فهم المقروء تُعزى لمجموعة من مصادر القلق المندرجة تحت عامِلي: النظام الكتابي غير المألوف، والمواد الثقافية الجديدة.

الكلمات المفتاحية: القلق اللغوي القرائي، القلق اللغوي، فهم المقروء، الاستيعاب القرائي، اللغة الثانية، العربية لغة ثانية.

١- الأستاذ المساعد بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Foreign Language Reading Anxiety and its Relationship to Reading Comprehension among Arabic L2 Learners

Ali Ahmed AL Midhwah
Assistant Professor of Arabic Linguistics and Arabic Second Language Acquisition, King Saud University

Abstract:

The present study investigated the relationship between second language reading anxiety (FLRA) and reading comprehension in Arabic as a second language. A total of 119 male and female learners of Arabic from three proficiency levels (beginner, intermediate, and advanced) participated in the study. Two scales were used to collect the data: The Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS) and the Reading Comprehension test. The results revealed that the students experienced a moderate level of language reading anxiety. They also showed statistically significant gender-related differences in language reading anxiety and statistically significant differences in language reading comprehension due to the level of anxiety. Furthermore, a significant negative correlation was found between language reading anxiety and reading comprehension, which was attributed to a number of anxiety sources falling under two factors: unfamiliar writing systems and unfamiliar cultural materials.

Keywords: Reading anxiety, Language anxiety, Reading comprehension, Second Language, Arabic as a Second Language.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة الدراسة وأدبيّاتها:

حددت هوريتز وآخرون (Horwitz et al., 1986) تعريف القلق اللغوي بأنه مجموعة من التصورات الذاتية والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات المتعلقة بعملية تعلم اللغة، وأشار سايتو وآخرون (Saito et al., 1999) إلى أن جوهر هذا القلق يعود في أساسه إلى التقييم الذاتي للفرد بناء على تصورات المجتمع المحيط، وهو ما يجعل القلق اللغوي مرتبطا بشكل أكبر بالجوانب الشفهية وخصوصا تلك المتعلقة بمهارتي التحدث والاستماع اللتين أجريت العديد من الدراسات المتعلقة حولهما كدراسة (Aida, 1994; Horwitz et al., 1986; Koch & Terrell, 1991; Phillips, 1992; Price, 1991; Young, 1991; Abu-Rabia, 2002; Elkhafaifi, 2005; Hsu,2004; Sellers, 2000) وبتتبع الدراسات السابقة المستندة على مقياس القلق اللغوي العام المكوَّن من مجموعة من البنود التي تقيس قلق المتعلمين، وتُركّز بشكل كبير على ما يتعلق بمهارتَي التحدث والاستماع، تَخْلُص تلك الدراسات إلى ثلاث حالات تُشَكّل أساسا للقلق اللغوي في عمومه: القلق الإدراكي التواصلي، والقلق من الاختبار، والخوف من التقييم السلبي. ويعرّف القلق الإدراكي التواصلي بأنه: قلق الأداء النابع من شعور المتحدث بتأثيره الضئيل والسلبي في العملية التواصلية، وخوفه من الخطأ، وتركيزه على القواعد والتراكيب أثناء الحديث تجنبا للوقع في الزلل أكثر من تركيزه على جوانب الطلاقة (Horwitz et al, 1986). ويشار للخوف من تقييم الأداء بالقلق من الاختبارات الذي ينتج عن إحساس المتعلم بالخوف من الفشل، والحرص المتنامي لديه لعدم ارتكاب أي خطأ ينتج عنه النوع الثالث من أنواع القلق اللغوي، وهو الخوف من التقييم السلبي الذي يسمى أيضا بالخوف من التقييم المجتمعي، وهو خوف المتعلم من التقييم في حد ذاته، ومحاولة تجنب ذلك التقييم بالصمت ما أمكن (Horwitz et al, 1986).

ونظرا لطبيعة اللغة التواصلية، وما لها من جوانب لا تقتصر على الجانب المعرفي الصرف فقط، وكون الكثير من الدراسات في مجال اللغة تركز على جانبها المعرفي والعرفاني والمهاري أكثر بكثير من تناولها للجوانب الوجدانية (Yamashita, 2004)؛ فإن أبرز ما يأتي في مقدمة هذه الجوانب ما أشار إليه كراشن (Krashen,1985) في مقاربته لما أسماه بالمرشح

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العاطفي Affective Filter الذي يؤدي دورا فعالا في نجاح عملية اكتساب اللغة أو فشلها. ويستشهد كراشن من هذا المنطلق بثلاث فئات تؤدي دورا كبيرا في عملية اكتساب اللغة الثانية: الحوافز، والثقة بالنفس، والقلق (Krashen,1985)، إذ تؤثر مستويات كل من هذه الفئات الثلاث على المدخلات اللغوية التي تمثل الجانب المعرفي في الاكتساب؛ فإما أن تفتح المجال لمزيد من المدخلات -عند ارتفاع الحافز والثقة وانخفاض القلق-، أو تعيقها -عند انخفاض الحافز والثقة وارتفاع القلق-. وبناء على ذلك، فقد يأخذ القلق اللغوي في بعض صوره وفي نطاق حدوده المقبولة جانبا إيجابيا يسهم في رفع الحافز وهو ما يسمى (بالقلق الميسر أو الإيجابي)، كالقلق الذي يدفع المتعلم للاهتمام والتعلم (Bailey, 1983)، إلا أنه في شكله الأعم يأخذ الجانب الذي يؤثر سلبا على عملية الاكتساب وهو ما يسمى (بالقلق المعيق أو السلبي) (Saito et al., 1999) و (Phillips,1992). ولأن اللغة تواصلية تظهر سمتها التواصلية الطبيعية في مهارتي التحدث والاستماع أكثر منها في المهارات الأقل طبيعية المتعلقة بالقراءة والكتابة؛ فإن كثيرا من مسببات القلق التواصلي تنشأ من خلال التواصل المباشر مع الطرف الآخر، حيث يُبنى على هذا الأداء التواصلي التفاعلي -المباشر والسريع- نجاح أو فشل العملية التواصلية برمتها، ومن هنا تبرز الكثير من مسببات القلق اللغوي العام.

قد تبدو القراءة للوهلة الأولى أقل عرضة للقلق اللغوي العام لمجموعة من الاعتبارات لخّصها سايتو Saito وآخرون (Saito et al., 1999) في اعتبارين رئيسين، أولهما: أن القراءة لا تعتمد ذات الاعتماد على الطرف الآخر، فهي عمل مستقل في غالبه على خلاف مهارتي التحدث والاستماع اللتان تستدعيان الاتصال المباشر مع الطرف الآخر. وثانيهما: أن أحد أشكال القراءة (القراءة الصامتة) قد يتيح لمستخدمه الخصوصية ويعطيه مساحة من التفكر والمحاولة والإعادة، ما يقلل من تفكيره بحكم الآخر وتقييمه، وبناء على ذلك، فإن مسببات القلق اللغوي القرائي تأخذ شكلا أكثر خصوصية من مسببات القلق في بقية المهارات.

ولفهم أكثر لظاهرة القلق اللغوي القرائي لا بد أن يُنظر إلى مهارة القراءة بأطرافها كافة، فهي في أبسط صورها «عملية استقبالِ وتفسير المعلومات المشفرة في اللغة من خلال الوسيط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المطبوع» ((Urquhart & Weir, 1998: 22، وتعرّف أيضا بأنها «عملية فهمٍ تحدُثُ عند استخراج القارئ ودمجه للمعلومات وقرنها بما لديه من معرفة سابقة» (Koda, 2005:4)، إلا أن تعريف القراءة الأكثر شمولا يضم بين جنباته الكثير من التفصيلات التي تنشأ أساسا من سلسلة من التكوينات والمعالجات المعقدة لعلمية القراءة. فالقراءة عملية نشطة يتراوح فيها مدى النشاط من قارئ لآخر، ومن نص لآخر، ويتجلى ذلك في سرعة وطلاقة القراءة كأبسط صورة. وهي عملية تفاعلية يبرز تفاعلها في الربط بين المكونات اللغوية المتعددة للقارئ، بدءا من التعرف على الكلمات، مرورا بمعالجة التراكيب، وصولا إلى الدلالات والمعاني وما يتخلل هذه العملية من استدعاء للخبرات السابقة بمختلف أشكالها اللغوية والاجتماعية والنفسية والسياقية، حيث تتفاعل فيما بينها لتقييم النص المقروء واستخراج معناه من خلال عملية الفهم التي تعد الأكبر شمولية من بقية المراحل في عملية القراءة، والتي تتجاوز العمليات والمراحل الأساسية إلى صنع حالة تفاعلية من جانبين: أولهما، جمع الكثير من المعالجات العرفانية للعمل في ذات الوقت أثناء عملية القراءة، وثانيهما، خلق حالة تفاعلية بين القارئ والكاتب من خلال النص الذي يعرض معلومات أراد الكاتب إيصالها للقارئ بطريقة معينة، ليجلب القارئ معه نطاقا واسعا من خبراته وتجاربه العامة بصورها كافة، وخبراته المعرفية والمهارية المتعلقة بالقراءة ذاتها حتى يصل لفهم وتفسير للنص. لذا فالقراءة عملية مرنة تتواءم مع أهداف القارئ وتصوراته وقدراته، وتخضع لعملية تقييم دائبة تحدد مدى فهمه للنص، ومدى توافقه واختلافه معه، وتمكنه من إعادة تشكيل هذا الفهم، والحكم مرة تلو الأخرى وفقا لمعطيات السياق.

والقراءة أيضا عملية هادفة، وتقييمية مستمرة، وهذه العملية الهادفة والتقييمية المستمرة تجعل من القراءة أيضا عملية تعليمية على مستوى مهارة القراءة ذاتها من جهة –من خلال اكتساب وتطوير مهاراتها–، وعلى مستوى اكتساب الخبرات التي تجلبها القراءة معها في مختلف السياقات والموضوعات من جهة أخرى. وعليه فمن الواضح أن تعريف القراءة تحدده الكثير من العوامل والخلفيات التي ترسمها بدءا الأهداف، ويحددها السياق، وتدور في فلكها المكونات الرئيسية للقراءة التي قسمتها هيئة القراءة الوطنية الأمريكية(National

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(Reading Panel, 2000 إلى: الوعي الصوتي من خلال القدرة على معالجة الأصوات في المقاطع والكلمات المنطوقة، والمهارات الصوتية من خلال معرفة العلاقة بين الحرف والصوت، والمفردات، وطلاقة القراءة المتمثلة في السرعة والدقة، ثم الفهم القرائي، وهو نقطة وصول، ونتيجة لكل ما سبق، ومن هذه النقطة تتتابع مستويات الفهم القرائي بدءا من المستوى الحرفي الذي يتضمن فهم الأفكار الرئيسية، والحقائق الصريحة والشخصيات، وتسلسل الأحداث وكل المعلومات المباشرة، ثم المستوى الاستنتاجي الذي يركز على جوانب التعميم والعلاقة بين السبب والمسبب، والمستوى التنبؤي وكل ما يتعلق بما وراء السطور والجمل الصريحة، وصولا إلى المستوى التقييمي الذي تُستدعى فيه الكثير من الجوانب كخبرات القارئ العرفانية والاجتماعية والنفسية وكل الدوائر السياقية لإصدار حكم على المقروء.

ولتوسيع المعرفة فيما يتعلق بالفهم القرائي وما يؤثر فيه من عوامل عامة سنتناول هذا المفهوم من وجهات نظر مختلفة نحصرها تحت ما يتعلق بوجهة النظر من: الناحية النفسية والناحية العرفانية والناحية التطبيقية.

إن «فهم المقروء» من وجهة نظر اللغويات النفسية يشير إلى عملية نفسية لغوية تبدأ بالتمثيل اللغوي المشفر الذي يتبناه الكاتب وتنتهي بالمعنى الذي يبنيه القارئ(Goodman, 1988:,12)، حيث يشفر الكاتب اللغة، ويفك القارئ تشفيرها (Zou, 2004:30)، ولفك تشفير النص يمر القارئ بأربعة مراحل رئيسية:

التسجيل الحسي (الوعي بالرمز)، الإدراك (إضفاء معنى للرمز)، التركيب (ربط الرموز لبناء المعلومات)، المعنى (بناء المعنى أثناء القراءة)، وهذه المراحل الأربعة وفقا لطبيعتها مراحل ترتبط بعاملين أساسيين من عوامل القلق القرائي هما: النظام الكتابي والمادة الثقافية (Saito et al., 1999) واللذان سيرد ذكرهما بالتفصيل لاحقا. كما تتضمن كل مرحلة من مراحل فك تشفير النص خمس عمليات أساسية: ١- **بدء التعرف** (التعرف على النص وبدء القراءة)، ٢-**التنبؤ** (التوقع والتنبؤ من خلال المدخلات).٣- **التأكيد** (التحقق من صحة التوقعات أو عدم صحتها).٤- **التصحيح** (إعادة المعالجة مع إيجاد التناقضات)، ٥-

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإنهاء (إنهاء نشاط القراءة). وبناء على كل هذه المراحل العامة والتفصيلية يرى قودمان (Goodman, 1988) أن فهم المقروء عملية نشطة وانتقائية وتفاعلية يتكون من خلالها التفاعل بين اللغة والتفكير، كما يرى سميث(Smith, 1978) أن الفهم القرائي محاولة لإعادة بناء المعنى من خلال طرح أسئلة محددة والحصول على إجابات من النص المطبوع. وتؤكد مقاربة (Smith, 1978) في فهم المقروء على دور التنبؤ الذي ينعكس من خلال صياغة الأسئلة المناسبة والعقلانية، ويركز هذا الإطار على الطبيعة اللغوية النفسية لفهم المقروء من خلال اختصارها في: لعبة التخمين والحصول على إجابات للأسئلة (Goodman, 1988; Smith, 1978).

وتركز وجهة نظر العلوم العرفانية أو الإدراكية على معالجة المعلومات أثناء عملية فهم المقروء، حيث يتجلى ذلك في أقدم تصورات هذا الجانب، وهو ما ذكره غوف(Gough, 1972)من أن عملية المعالجة تتم تتابعيا عن طريق استقبال النظام الحرفي (الرموز) من خلال النظام البصري للقارئ الذي يتم مسحه ومعالجته من خلال جهاز التعرف على الأنماط. وبناء عليه فالفهم القرائي عملية بنائية تتم من خلال تتابع مراحل الإدراك المتمثلة في المستوى الحرفي المدرك غالبا بصريا الذي يتم تحويله إلى مستوى صوتي يُربط بما لدى القارئ في ذاكرته طويلة المدى من جوانب نحوية ودلالية يتم الاعتماد عليها في بيان البنية العميقة للمُدخل، ثم إعادة توجيه البنية العميقة للمدخل إلى سجل الذاكرة النهائي الخاص بها، وعندما تكتمل هذه المدخلات في الذاكرة طويلة المدى تكتمل عملية الفهم القرائي. ووفقا لهذا المنظور يمكن تعريف الفهم القرائي بأنه مجموعة من التحولات المرتبة تتابعيا بدءا من العمليات الحسية في مستواها الأدنى وصولا إلى عملية فك الترميز في المستويات العليا وما يتخللها من تدخل لكل العناصر المرتبطة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

ومن الناحية التطبيقية يُنظر لعملية الفهم القرائي على أنها عملية تتكون من سلسلة من المراحل المتتالية، لا بد أن تكتمل كل مرحلة قبل أن تبدأ المرحلة التي تليها، وهي نمط يجمع المعلومات المدركة في وقت واحد ومن مصادر مختلفة. وبناء على ذلك يأتي التنوع في بناء النماذج القرائية التي تستند في بعض أشكالها إلى أدلة تجريبية Top-down processing

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي بعضها الآخر تميل إلى التجريد أكثر Bottom-up processing وفي بعضها الآخر إلى التفاعلية أكثر Interactive processing. (Schwanenflugel & Knapp, 2016)

وربطا لهذا العرض المتعلق بعمليات الفهم القرائي التفصيلية والدقيقة يأتي التساؤل: كيف سيكون أثر المرشح العاطفي بمكوناته المختلفة في كل مرحلة من مراحل الفهم القرائي؟ هل سيدفع بهذه التفصيلات المعقدة -التي يحتوي كل مكون وكل مرحلة ومستوى منها على عناصر أكثر تفصيلا ودقة- إلى النجاح، أم سيؤدي الدور المعيق الذي قد يصطدم في أول صوره بالمستويات والمراحل الأولى من مراحل المعالجة القرائية؟ ومن هنا تأتي أهمية النظر في الجانب الوجداني في شكله المتعلق بالقلق -في هذه الدراسة- من خلال تلمُّس عوامل القلق اللغوي عموما من جهة -على الرغم من تفاوتها في هذا النوع عند مقارنتها بالقلق مع بعض المهارات الأخرى كالتحدث على سبيل المثال-، ومن جهة أخرى من خلال النظر إلى العوامل الخاصة بالقلق اللغوي القرائي التي لخصها (Saito et al., 1999)

تحت مظلتين رئيستين هما: ١- النصوص المكتوبة بأنظمة كتابية غير مألوفة Unfamiliar scripts and writing systems، و٢- والمواد الثقافية غير المألوفة Unfamiliar cultural material، وتضم هاتان المظلتان تحتهما الكثير من الجوانب التفصيلية التي تشير إليها بنود مقياس القلق اللغوي القرائي الذي سيأتي ذكره لاحقا. وتتمثل مسببات القلق في العامل الأول المتعلق بالنصوص المكتوبة غير المألوفة واختلاف النظام الكتابي في علاقة الرموز بالأصوات على كافة المستويات في ذلك النظام الكتابي الجديد، وهو ما يزيد من احتمالية ارتفاع مستوى القلق في مراحل مبكرة جدا قد تظهر بمجرد محاولة فك التشفير الصوتي كمرحلة أولى، يأتي بعد ذلك بنسبة أقل في التأثير العامل الثاني المتعلق بالجانب الثقافي غير المألوف، ويعتمد هذا العامل بدءا على العامل الأول المتعلق بالنظام الكتابي، وبعبارة أخرى يمكن القول أن اجتياز القارئ للمرحلة الأولى المتعلقة بمرحلة فك التشفير صوتيا ونطق الكلمات بشكل سليم وما يليها من مراحل متتالية يُشكّل أساس النجاح من عدمه في اجتياز المرحلة الثانية المتعلقة بالجانب الثقافي والمرتبط بالتعامل مع المعنى المستند على سياقاته بكافة دوائرها (Saito et al., 1999).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد قسمت بعض الدراسات العوامل المحتملة للقلق اللغوي القرائي بطريقة مختلفة قليلا وذلك من خلال ربطها بالصفات الشخصية للقارئ والصفات المتعلقة بالنص (أحمد ٢٠١٣)، حيث تُقَسّم العوامل المندرجة تحت الجوانب الشخصية للقارئ إلى: ١- الخوف من تأثير القراءة الذي ينتج عن القراءة الجهرية أمام الآخرين، حيث يتسبب القلق المرتفع من هذا النوع من القراءة في عدم التركيز على أفكار النص، وبالتالي نسيان ما تمت قراءته وعدم ربطه، وهو ما يؤثر غالبا على الأداء والفهم القرائي. ٢- الخوف من ارتكاب الأخطاء، وهو ما قد يُنمّي الشعور بالقلق، ويعطل عملية القراءة في مستوييها الأدائي والاستيعابي (Muhlis, 2017). أمّا ما يتعلق بصفات النص فقد تم تقسيمها إلى أربعة أقسام اعتمادا على مدى مألوفيتها للقارئ : ثقافة غير مألوفة، وموضوعات غير مألوفة، وكلمات غير مألوفة ونظام كتابي غير مألوف.

الدراسات السابقة:

ركزت الكثير من الدراسات المتعلقة بالقلق اللغوي على القلق اللغوي العام المرتبط بمهارة التحدث والاستماع (e.g. Abdullah & Rahman, 2010; Cheng, 2009; Elkhafaifi, 2005; Chang, 2008; Gonen, 2009; Kim, 2001; Kimura, 2008; Ko, 2010) وعلى الرغم من أن الدراسات التي تناولت القلق اللغوي القرائي قليلة فقد أجريت على عدد من اللغات المختلفة باعتبارها لغات أجنبية كاللغة الإنجليزية والفرنسية والروسية والكورية والصينية واليابانية والتركية، وقد تراوحت هذه الدراسات-رغم قلتها- بين تلك الدراسات التي اتبعت المنهج الكمي وأخرى اتبعت المنهج الكيفي المتمثل في دراسة الحالة وهي قليلة. وتأتي هذه الدراسة لتتناول القلق اللغوي القرائي في اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية كأول دراسة في هذا الموضوع -حسب علم الباحث- لتفتح الطريق لدراسات أخرى لاحقة تدرس هذا الموضوع بمنهجيات بحثية متنوعة متناولة زوايا تفصيلية أخرى ينبغي التركيز عليها خصوصا تلك الجوانب المميزة للنظام الكتابي العربي الذي يختلف اختلافا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جذريا عن كثير من الأنظمة الكتابية للغات الأخرى التي يشكل طلابها جُل نسبة متعلمي العربية لغة ثانية.

وبتتبع الدراسات التي تناولت القلق اللغوي القرائي في اللغة الثانية تبرز العديد من الدراسات، منها دراسة تجريبية أجراها كل من كالفو و كاريراس,Calvo & Carreiras) (1993هدفت إلى معرفة مدى تأثير القلق من الاختبار على الفهم القرائي، وأجريت الدراسة على ٣٦ مشاركا ومشاركة، وأظهرت نتائجها الأثر السلبي للقلق من الامتحانات على الأداء القرائي، خصوصا تلك المرتبطة بالقراءة المتعلقة بالنص أكثر من تلك المتصلة بالمفردات.

وتبرز في هذا المجال دراسة كل من سايتو وهورتز وقارزا ,Saito, Horwitz, & Garza) (1999 التي ابتكروا لها مقياس القلق اللغوي القرائي العالمي (FLRAS)المكون من عشرين بندا تقاس على مقياس ليكرت (أوافق بشدة) إلى (لا أوافق بشدة)، واشتملت هذه الدراسة على ٣٨٣ مشاركا من المتعلمين الملتحقين بدورات لتعليم الفرنسية واليابانية والروسية، ومن خلال هذه الدراسة -التي استُخدم فيها المقياسان: (FLAS) و (FLRAS) لقياس القلق اللغوي العام، والقلق اللغوي القرائي لدى المجموعات الثلاث (الفرنسية واليابانية والروسية)، ثم المقارنة بين نتائج المقياسين في كل مجموعة- خلصت الدراسة إلى أن القلق اللغوي القرائي قد يختلف ويتميز عن القلق اللغوي العام اعتمادا على طبيعة اللغة المتعلمة، وطبيعة نظامها الكتابي؛ حيث رصدت النتائج قلقا لغويا قرائيا أكبر لدى متعلمي اليابانية أكثر مما شكلته الفرنسية والروسية، عُزِيَ إلى اختلاف النظام الكتابي في اللغة اليابانية عنه في الفرنسية والروسية التي تستخدم الحرف الروماني المستخدم في اللغة الإنجليزية- اللغة الأصلية للمشاركين-.

وأكد سيلرز (Sellers, 2000) في دراسته التي شملت ٨٩ مشاركا تم إخضاعهم لمقياس القلق اللغوي العام ومقياس القلق اللغوي القرائي على تأثير القلق اللغوي العام والقرائي على المهام القرائية سلبا، وانصراف من يعانون قلقا لغويا مرتفعا إلى التركيز في جوانب خارج نطاق المهمة نابعة من قلقهم أكثر من نظرائهم ذوي القلق الأقل مستوى.

وفي دراسة أجراها شين (Chen, 2007) لمعرفة العلاقة بين القلق اللغوي القرائي والقلق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من الامتحانات وبين أداء متعلمي اللغة الإنجليزية في الأداء القرائي، وتكونت عينتها من ٩٣ متعلما ومتعلمة، خلصت تلك الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين القلق من الاختبار والقلق اللغوي القرائي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق اللغوي القرائي ومستوى الاستيعاب.

وحول علاقة الكفاءة الذاتية والقلق وعلاقتهما بالأداء اللغوي أجرى كريستوفر و انيدبالو (Christopher & Anyadbalu, 2010) دراسة على عينة مكونة من ٣١٨ مشارك ومشاركة من متعلمي الإنجليزية لغة ثانية، خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين القلق عموما والأداء اللغوي.

ولمعرفة أثر القلق اللغوي القرائي على الاستيعاب القرائي للمتعلمين والمتعلمات أجرى حجوج (Hajouj, 2011) دراسة على ٣٧٠ مشاركا ومشاركة، أظهرت نتائجها أن مستوى القلق اللغوي القرائي لدى المشاركين من متعلمي الإنجليزية لغة ثانية كان متوسطا، يقابله مستوى متدن في الاستيعاب القرائي، حيث أشارت النتائج الدالة إحصائيا إلى وجود علاقة بين مستوى القلق اللغوي ومستوى الاستيعاب القرائي يفسرها انخفاض مستوى الاستيعاب القرائي تبعا لارتفاع مستوى القلق اللغوي القرائي، حيث ارتبط المستوى المنخفض من القلق اللغوي بارتفاع في مستوى الأداء.

كما أجرى فازلوار (Vazalwar, 2011) دراسة لمعرفة مستويات القلق اللغوي القرائي لدى متعلمي الإنجليزية لغة ثانية على عينة مكونة من ٩٦٠ متعلما ومتعلمة؛ أظهرت نتائجها علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين القلق اللغوي والاستيعاب القرائي، من خلال ارتباط مستوى القلق المنخفض والعادي بارتفاع في مستوى الفهم القرائي.

وفي دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق اللغوي والقلق اللغوي القرائي أجرى وو (Wu, 2011) دراسة على ٩١ متعلما ومتعلمة للغة الإنجليزية لغة ثانية، أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين القلق اللغوي وبين القلق القرائي، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي تبعا لمستويات القلق.

ولمعرفة العلاقة بين القلق من الاختبارات والقلق اللغوي القرائي أجرى كل من تساوي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولي(Tsai & LI, 2012) دراسة شملت ٣٠٢ متعلما ومتعلمة، خلصت إلى وجود علاقة عكسية بين القلق اللغوي القرائي والأداء القرائي للغة الإنجليزية لغة ثانية، ووجود علاقة ارتباطية بين القلق القرائي والقلق من الاختبارات.

وفي دراسة أجراها أحمد (٢٠١٣) لقياس العلاقة بين القلق اللغوي القرائي والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى متعلمي ومتعلمات اللغة الفرنسية لغة ثانية، شملت الدراسة عينة مكونة من ٢٩٠ مشاركا ومشاركة، تطرقت نتائجها إلى وجود مستوى قلق لغوي قرائي متوسط لدى العينة ككل، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة والاستيعاب القرائي تعزى لمستوى القلق، حيث أظهرت النتائج أن ارتفاع مستوى القلق يؤدي إلى انخفاض مستوى الاستيعاب القرائي.

وتناولت دراسة بن سالم و آرار (Bensalem & Arar, 2020)القلق اللغوي القرائي في سياق التعليم العالي في السعودية، وشملت عينة مكونة من ٢٢٥ متعلما ومتعلمة للغة الإنجليزية لغة ثانية من الملتحقين بالبرامج الجامعية، كان من أهم ما توصلت له أن المشاركات من الإناث أظهرن مستويات قلق أعلى من نظرائهم الذكور، ودارت أهم مسببات القلق الواردة في هذه الدراسة عموما حول: القلق من عدم فهم ما يُقرأ، وعدم رضا القارئ عن قدرته القرائية، وعدم الإلمام ببعض القواعد الصوتية للغة الإنجليزية.

وبالنظر لهذه الدراسات نجد أن جُلّها يتوافق مع هذه الدراسة في تناول موضوع القلق اللغوي القرائي وربطه بمستويات فهم المقروء لمتعلمي ومتعلمات اللغات الثانية من خلال استخدام مقياس القلق اللغوي القرائي (FLRAS)، واختبار فهم المقروء، إلا أن ما قد يميز هذه الدراسة عن تلك الدراسات السابقة أنها الدراسة الأولى - بحسب علم الباحث- التي تقيس هذا الأثر، وتستقصي هذا الارتباط في اللغة العربية لغة ثانية، كما أن هذه الدراسة قد وسّعت من متغيراتها العامة متجاوزة الجنس إلى الفئة العمرية للمتعلمين والخلفية اللغوية ومستوى الكفاءة لسبر أغوار هذه الجوانب من جهة، وفتح المجال للدراسات الأخرى لتناول هذه الجزئيات وغيرها بالتفصيل وبمنهجيات بحثية مختلفة من جهة أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة الدراسة وأهميتها

من خصوصية تعليم اللغة الثانية عموما واختلاف ظروف اكتسابها وتعلمها عن اللغة الأولى، وطبيعتها التواصلية التي لا تستدعي مجرد التلقين فقط تأتي أهمية الدراسات التي تتناول مختلف الجوانب في هذه العملية المعقدة، وكون القراءة تعد مدخلا مهما من مداخل تعليم اللغة وبوابة رئيسية للولوج إلى ثقافة اللغة الثانية ككل؛ تأتي أهمية تناول هذه المهارة بالبحث والتقصي بغية سبر أغوار كثير من الإشكالات التي تنشأ من مصادر عدة، ولما يشكله الاستيعاب القرائي كمرحلة أخيرة من مراحل العملية القرائية ومُخرج يتكئ على جميع المراحل قبله وما يحيط بها من جوانب معرفية وعرفانية ووجدانية، ولما توصلت إليه معظم الدراسات إلى الارتباط السلبي في أغلبه بين ارتفاع مستويات القلق اللغوي القرائي ومستويات الاستيعاب القرائي، واستنادا على المستويات المتفاوتة للمتعلمين والمتعلمات في أدائهم واستيعابهم القرائي الذي غطت جزءا من مسبباته كثير من الدراسات التي تناولت الجوانب المعرفية والمهارية وطرق وإستراتيجيات الدراسة، ونظرا لقلة ما يتعلق بالجانب الوجداني -ممثلا في هذه الدراسة بالقلق اللغوي القرائي- في اللغات الثانية عموما وندرته إن لم يكن انعدامه فيما يتعلق بالعربية لغة ثانية، وما آلت إليه توصيات كثير من الدراسات السابقة في استمرار البحث عن هذه الظاهرة في لغات جديدة، ولتميز العربية بنظامها الكتابي وتنوع ثقافتها وتمايزها عن الثقافات الأخرى؛ يبرز الدافع وراء إجراء هذه الدراسة من خلال محاولة معرفة العلاقة بين القلق اللغوي القرائي وفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما العلاقة بين القلق اللغوي القرائي واستيعاب المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟

والذي تتفرع منه التساؤلات الآتية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. ما مستوى القلق اللغوي القرائي لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي القرائي بناء على متغيرات الجنس والفئة العمرية والخلفية اللغوية لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟
٣. ما مستوى الاستيعاب القرائي لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي بناء على متغيرات الجنس والفئة العمرية والخلفية اللغوية لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى القلق اللغوي ومستوى الاستيعاب القرائي بناء على مستوى الكفاءة؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي تبعا لمستوى القلق اللغوي؟
٧. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى القلق اللغوي القرائي ومستوى الاستيعاب القرائي؟

منهجية الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تقصي ظاهرة القلق اللغوي كميا وكيفيا باستخدام أداتي الدراسة المتمثلتين في: استبانة القلق اللغوي القرائي (FLRAS) واختبار الاستيعاب القرائي، والاعتماد على التحليل الإحصائي في تحليل هذه الظاهرة ومسبباتها في نطاق مجتمع وعينة الدراسة.

عينة الدراسة

شكل متعلمو ومتعلمات العربية لغة ثانية المسجلون في العام الدراسي ١٤٤١هـ بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود عينة الدراسة، احتل الذكور منهم ما نسبته ٥٧,١٪

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(٦٨) متعلما، واحتلت المتعلمات ما نسبته ٤٢,٩٪ (٥١) متعلمة، من المستويات اللغوية الثلاثة: المبتدئ (٣٨) متعلما ومتعلمة، والمتوسط (٤٣) متعلما ومتعلمة، والمتقدم (٣٨) متعلما ومتعلمة، وشكّلت أعمار من كانوا دون التاسعة والعشرين عاما ما نسبته ٧٣,٩٪ (٨٨) متعلما ومتعلمة، بينما شكّلت أعمار من تجاوزوا الثلاثين ما نسبته ٢٦,١٪ (٣١) متعلما ومتعلمة. وتبعا للخلفية اللغوية المعرفية التي ركزت على تعلم لغات ثانية أخرى غير العربية كان ما يقارب ٧٣,٩٪ (٨٨) متعلما ومتعلمة ذوو تجربة سابقة واحدة على الأقل في تعلم لغات ثانية أخرى غير العربية، بينما كان تعلم العربية لغة ثانية يعد التجربة الأولى في تعلم اللغات الثانية لما يقارب ٢٧,٧٪ (٣٣) متعلما ومتعلمة.

جدول (١): توزيعات العينة وفقا لمتغيرات (الجنس – العمر – المستوى – الخلفية اللغوية)

المتغير	المعيار	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٦٨	٥٧,١٪
	أنثى	٥١	٤٢,٩٪
العمر	من ١٨ إلى ٢٩	٨٨	٩٪.٧٣
	من ٣٠ إلى ٤١	٣١	٢٦,١
المستوى الدراسي	المبتدئ	٣٨	٣١,٩٪
	المتوسط	٤٣	٣٦,١٪
	المتقدم	٣٨	٣١,٩٪
هل تعلمت لغات أخرى؟	نعم	٨٦	٧٢,٣٪
	لا	٣٣	٢٧,٧٪

أدوات الدراسة

١-مقياس القلق اللغوي القرائي (FLRAS)

استُخدم مقياس القلق اللغوي القرائي للغة الثانية الذي أعده وطوره كل من (Saito, Horwitz, &Garza, 1999) والمكوّن من عشرين بندًا تُقاس على مقياس ليكرت الخماسي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(أوافق بشدة، أوافق، لا أعلم، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتقاس على التوالي بـ (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وهو مقياس عالمي معتمد في كثير من الدراسات. يبلغ معامل الاتساق الداخلي فاكرونباخ لهذا المقياس (٠,٨٦) درجة، وقد تُرجم إلى اللغة العربية، واستخدمت اللغتان العربية والإنجليزية في عرضه على المشاركين. وقد قُسّم هذا المقياس بناء على درجته إلى ثلاثة مستويات من القلق اعتمادا على طول الفئات (طول الفئة+ المدى/ عدد الفئات) حيث تمثل الدرجات من (٢٠ إلى أقل من ٤٧) مستوى منخفضا، والدرجات ما بين (٤٧ إلى أقل من ٧٤) مستوى متوسطا، والدرجات من (٧٤ إلى ١٠٠) مستوى قلق لغوي قرائي مرتفع (أحمد، ٢٠١٣).

٢- اختبار فهم المقروء

استخدم اختبار قياس الفهم القرائي لمتعلمي العربية لغة ثانية الذي أعده (صيني، ١٩٨٩)، وتكون من عدد من الأسئلة الاختيارية لقياس مدى فهم المقروء الذي تراوح في مستوياته من السهل إلى الأصعب، وفي أشكاله من الجمل المتفرقة، إلى النصوص المتوسطة، والطويلة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي: ما العلاقة بين القلق اللغوي القرائي واستيعاب المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟ حُلّلت نتائج الأسئلة الفرعية التابعة من خلال تحليل النتائج المتعلقة بمقياس القلق اللغوي القرائي (FLRAS) المكون من عشرين بندًا، من خلال تصنيف نتائج أفراد العينة إلى ثلاثة مستويات من القلق اللغوي القرائي: القلق اللغوي القرائي المنخفض، والمتوسط، والعالي، وتم تقسيم المستوى بناء على قانون طول الفئات (طول الفئة= المدى/ تقسيم عدد الفئات) حيث تدل قيمة المتوسطات بين (٢٠ إلى أقل من ٤٧) على قلق قرائي منخفض، وقيمة المتوسطات ما بين (٤٧ وأقل من ٧٤) على قلق قرائي متوسط، وأخيرا قيمة المتوسطات ما بين (٧٤ إلى ١٠٠) على قلق لغوي قرائي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مرتفع (أحمد، ٢٠١٣).كما حُلِّلت نتائج العينة المتعلقة بدرجات اختبار استيعاب المقروء للوصول إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مستوى القلق اللغوي ومستوى الاستيعاب القرائي لدى أفراد العينة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما مستوى القلق اللغوي القرائي لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟ حُلّلت استجابات العينة الكمية المتعلقة بمقياس القلق اللغوي القرائي، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (٣)، حيث تشير نتائج التحليل الإحصائي الكمي إلى وجود قلق لغوي متوسط على المستوى الكلي لأفراد العينة بمتوسط حسابي ٥٤,٥ وانحراف معياري ٩,٣٦ جدول (٢)، وقد كان ما نسبته ٢,٥٪ من أفراد العينة يعانون قلقا لغويا قرائيا مرتفعا، و ما نسبته ٢٣,٥٪ من أفراد العينة يعانون قلقا قرائيا منخفضا، في حين أظهرت نتائج الغالبية العظمى من أفراد العينة الذين شكلت ٧٤٪ قلقا لغويا قرائيا متوسطا، وتأتي هذه النتيجة متسقة مع عديد من الدراسات التي قاست القلق اللغوي القرائي لدي متعلمي اللغات الثانية كـدراسات حجوج، وفازلوار، و وشين، و وو (Hajouj, 2011; Vazalwar, 2011; Chen,2007; Wu.2011) ودراسة (أحمد، ٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود قلق لغوي قرائي بمستوى متوسط يُعزى إلى قائمة الفقرات المضمنة في مقياس القلق اللغوي القرائي، والتي قُسِّمت وفقا (Saito, Horwitz, &Garza, 1999) إلى قلق متعلق بالنظام الكتابي غير المألوف أو الثقافة وموضوعاتها غير المألوفة، وبناء على ذلك، فقد يُعزى هذا القلق المتوسط الذي ظهر في مختلف المستويات (المبتدئ، المتوسط، والمتقدم) في هذه الدراسة من جهة إلى طبيعة اللغة العربية والتي تختلف في نظامها الكتابي جذريا عن أغلب اللغات الأصلية للمتعلمين -التي تستخدم في غالبها الحرف الروماني - وهو ما يزيد من احتمالية ارتفاع مستوى القلق من المنخفض إلى المتوسط من جهة، وإلى الخلفية الثقافية الدينية التي تشكلها غالبية العينة والتي تسهم في خفض هذا المقلق من المرتفع إلى المتوسط من جهة أخرى لارتباطهم بهذا الحرف جزئيا لدواع دينية، وبين هذين السببين المحتملين يتراوح القلق اللغوي في مستوى متوسط تشير إليه نتيجة مقياس القلق اللغوي القرائي الكلي جدول (٢)، وكل نتائج

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستويات اللغوية الثلاث المختلفة منفصلة جدول(٤).

جدول (٢) مستوى القلق اللغوي القرائي الكلي

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
المستوى الكلي للقلق اللغوي القرائي	54.5	9.63	قلق متوسط

ولمعرفة أهم مسببات القلق اللغوي القرائي لدى المتعلمين والمتعلمين جاءت النتائج متتالية من الأعلى مستوى إلى الأقل كما يُظهر الجدول (٣)، حيث جاءت الفقرة التي تشير إلى الانزعاج من عدم التأكد من فهم ما يُقرأ بالعربية عموما على رأس القائمة بمتوسط حسابي ٣,٧٨ وانحراف معياري مقداره ١,٠٧، تلتها العبارة الأكثر تخصيصا من سابقتها والتي تشير إلى الشعور بالانزعاج والارتباك عند ما لا يُفهم معنى كل كلمة بمتوسط حسابي ٣,٢٦ وانحراف معياري مقداره ١,٢٥، وتؤكد العبارة التي جاءت في المرتبة الثالثة هذا الجانب بالانزعاج من تلك الكلمات التي لا يستطيع القارئ نطقها بالعربية بمتوسط حسابي ٣,١٩ وانحراف معياري قدره ١,٢٢. وتعكس العبارات الثلاث المتصدرة لأهم مصادر القلق في جُلّها جانب النظام الكتابي غير المألوف الذي يترجم مسببات كل عنصر من تلك العناصر، و الجانب الثقافي بدرجة تأتي تبعا لطبيعة النظام الكتابي، تلتها رتبةً بعض الموضوعات الثقافية غير المألوفة، ومما يدعم هذا التفسير حلول عبارة «أشعر بالارتباك عندما أقرأ قطعة بالعربية لموضوع غير مألوف لدي» في المرتبة الخامسة لأكثر مسببات القلق اللغوي القرائي لدى المتعلمين بمتوسط حسابي ٣,٠٩ وانحراف معياري ١,١٩، وهو ما صنفه (Saito et al., 1999) تحت مظلة المواد الثقافية غير المألوفة، وصنفه أحمد (٢٠١٣) تحت بند الموضوع غير المألوف كأحد مصادر القلق اللغوي القرائي. وتحتل الفقرة العامة المتعلقة بنوع القراءة الصامتة أو الجهرية والتي تشير إلى الشعور بعدم الارتياح عند القراءة بصوت عال المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي ٣,١٢ وانحراف معياري ١,١٤ وقد يعزى ذلك إلى ما يتقاطع مع القلق اللغوي العام الذي ينشأ من وجود أكثر من طرف في المهارة كمهارة المحادثة التي يعتمد فيها السامع في ردوده على ما يقدمه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتحدث، وهو ما يجعل المتحدث يقع تحت ضغط مسؤولية نجاح الحوار، حيث تأخذ القراءة الجهرية شيئا من هذا الجانب، فاعتماد السامع على الأداء القرائي للقارئ للوصول إلى مستوى من الفهم يضع القارئ تحت ضغط مسؤولية نجاح عملية الفهم لكافة الأطراف، وهو ما قد يفسر تبوء الانزعاج من القراءة الجهرية هذه المرتبة المتقدمة كمسبب من مسببات القلق اللغوي القرائي وفقا لعينة هذا البحث.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القلق اللغوي القرائي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	أشعر بالانزعاج عندما لا أكون متأكدا بأني أفهم ما أقرأه بالعربية I get upset when I'm not sure whether I Arabic understand what I am reading in	٣,٧٨	١,٠٧
٢	عندما أقرأ بالعربية أشعر بالانزعاج والارتباك عندما لا أفهم معنى كل كلمة When reading (Arabic), I get nervous and confused when I don't understand every word	٣,٢٦	١,٢٥
٣	يزعجني أن أواجه كلمات لا أستطيع نطقها عند القراءة بالعربية It bothers me to encounter words I can't pronounce while reading (Arabic)	٣,١٩	١,٢٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤	لا أمانع أن أقرأ العربية بشكل صامت، لكني أشعر بعدم الارتياح عند قراءتي بصوت عال I don’t mind reading to myself, but I feel very uncomfortable when I have to read (Arabic) aloudly	٣,١٢	١,١٤
٥	أشعر بالارتباك عندما أقرأ قطعة بالعربية لموضوع غير مألوف لدي I feel nervous when I am reading a passage in (Arabic) when I am not familiar with the topic	٣,٠٩	١,١٩
٦	أشعر بالانزعاج عندما أواجه قاعدة نحوية غير معروفة عند القراءة بالعربية I get upset whenever I encounter unknown grammar when reading (Arabic)	٣,٠٤	١,٠٧
٧	أصعب جزء من تعلم العربية هو تعلم القراءة The hardest part of learning (Arabic) is learning to read	٣,٠٣	١,٤٣
٨	يجب عليك أن تعرف الكثير عن التاريخ والثقافة العربية لتتمكن من القراءة بالعربية You have to know so much about (Arabic) history and culture in order to be able to read(Arabic)	٣,٠٢	١,٣٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٩	سأكون سعيدا عندما أتعلم التحدث بالعربية بدلا من أن أضطر لتعلم القراءة أيضا I would be happy just to learn to speak (Arabic) rather than having to learn to read as well	٢,٩٧	١,٣١
١٠	عندما أقرأ بالعربية أفهم الكلمات غالبا، لكني لا أفهم ما يقصده الكاتب When reading (Arabic), I often understand the words but still can't quite understand what the author is saying	٢,٨٧	١,١٥
١١	عندما أقرأ بالعربية غالبا ينتهي بي الأمر إلى ترجمة كل كلمة على حدة Usually end up translating word by word when I'm reading (Arabic).	٢,٨٧	١,٢٦
١٢	عندما أقرأ بالعربية أشعر بالارتباك لأني لا أستطيع تذكر ما قرأته When I'm reading (Arabic), I get so confused because I can't remember what I'm reading	٢,٦١	١,٠٨
١٣	أشعر بالقلق حيال كل الرموز الجديدة التي يجب علي تعلمها لأستطيع القراءة بالعربية I am worried about all the new symbols I have to learn in order to read (Arabic)	٢,٥٨	١,٠٥

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٤	في الوقت الذي أنتهي فيه من قراءة الحروف والرموز العربية يصعب عليّ تذكر ما الذي أقرأ عنه By the time I get past the letters and symbols in (Arabic), it's hard to remember what I'm reading about	٢,٥٢	١,٠٥
١٥	الثقافة والأفكار العربية تبدو غريبة بالنسبة لي (Arabic) culture and ideas seem very strange to me.	٢,٤٩	١,٠٧
١٦	أنا راض إلى حد كبير عن المستوى الذي وصلت إليه في القدرة على القراءة بالعربية I am satisfied with the level of reading ability in (Arabic) that I have achieved so far	٢,٤٤	١,٣٤
١٧	أشعر بالخوف عندما أشاهد أمامي صفحة كاملة بالعربية I feel intimidated whenever I see a whole page of (Arabic) in front of me	٢,٢٤	١,٠٦
١٨	أشعر بالثقة عندما أقرأ بالعربية (I feel confident when I am reading in Arabic)	٢,٠٣	١,٠٩
١٩	القراءة بالعربية ليست صعبة بمجرد التعود عليها Once you get used to it, reading (Arabic) is not so difficult	١,٧٣	٠,٨٥
٢٠	أنا أستمتع بالقراءة بالعربية I enjoy reading in (Arabic)	١,٥٧	٠,٩٤

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبالتفصيل في متغيرات العينة الأساسية المعتمدة على الجنس والفئة العمرية والخلفية اللغوية جاءت النتائج كما يلي: كان مستوى القلق اللغوي القرائي الكلي لدى الذكور (مستوىً متوسطا) بمتوسط حسابي كلي ٥٢,٨ وانحراف معياري ٩,٧ حيث أظهرت الغالبية العظمى من عينة الذكور ٦٩,١٪ قلقا متوسطا بمتوسط حسابي ٥٧,٩ وانحراف معياري قدره ٦,٧ مقابل ٣٠,٩٪ أظهرت نتائجهم قلقا لغويا منخفضا متوسطه الحسابي ٤١,٦ وانحرافه المعياري ٤,٦.كما يظهر الجدول (٤) أيضا قلقا لغويا متوسطا لدى الإناث متوسطه الكلي ٥٢,٦ وانحرافه المعياري ٩,٢٢، وقد تركزت الغالبية العظمى من عينة الإناث ٨٠,٤٪ في مجموعة القلق اللغوي القرائي المتوسط عند مستوى متوسط حسابي ٥٧,١ بانحراف معياري مقداره ٧,٢٠ مقابل ما نسبته ١٣,٧٪ أظهرت نتائجهن قلقا لغويا قرائيا منخفضا، بينما كانت النسبة الأقل من عينة الإناث ٥,٩٪ تظهر قلقا لغويا مرتفعا عند متوسط ٧٦,٧ بانحراف معياري مقداره ١,٢٥، وتأتي هذه النتائج كجزء من القلق اللغوي القرائي العام للعينة ككل والتي ذكرت أسبابها المحتملة المرتبط بالنظام الكتابي أو المواد الثقافية سابقا.

وفيما ما يتعلق بمتغير الفئة العمرية فقد قُسّمت العينة إلى فئتين عمريتين: الفئة العمرية (١٨-٢٩) والفئة العمرية من (٣٠-٤١)، وأظهرت النتائج قلقا (متوسطا) زاد مستواه الكمي قليلا عند الفئة العمرية الأصغر (١٨-٢٩) حيث أظهرت نتائجهم متوسطا قدره ٥٥,٩ بانحراف معياري مقداره ٩,٢١، تلتهم الفئة العمرية الأكبر (٣٠-٤١) بمتوسط ٥٢,٤ وانحراف معياري ١٠,٦٢، وقد يُعزى هذا الفارق لصالح الفئة العمرية الأكبر إلى نضج السّمات الشخصية من جهة، وإلى الخبرة المعرفية التراكمية من جهة أخرى جدول (٤).

وبالإشارة إلى الخلفية اللغوية من خلال خوض تجربة تعلم لغة ثانية غير العربية من عدمها، أظهرت النتائج أيضا قلقا لغويا قرائيا (متوسطا) لدى الفئتين بلغ متوسطه الحسابي للفئة التي خاضت تجربة تعلم لغة ثانية غير العربية ٥٤,٧ بانحراف معياري قدره ٩,٧٣، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمن لم يخوضوا تجربة تعلم لغة ثانية غير العربية ٥٣,٩ بانحراف معياري قدره ٩,٥٠، وهي متوسطات متقاربة جدا ولا تظهر أي فروق تذكر، وقد يفسر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذا التشابه كون التجارب السابقة في تعلم اللغات الثانية تتفاوت من حيث الاختلاف والاقتراب من مصدري القلق القرائي الرئيسين المشار لهما في جل دراسات القلق القرائي (النظام الكتابي غير المألوف – والمواد الثقافية غير المألوفة) حيث يحكمان القلق اللغوي القرائي أكثر من أي مصادر أخرى قد تُظهر تأثيرا ملحوظا للخلفية اللغوية.

جدول (٤) مستوى القلق اللغوي القرائي وفقا لمتغيرات الجنس.

المتغير		مستوى القلق اللغوي القرائي	العدد	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	منخفض	٢١	٣٠,٩	٤١,٦	٤,٢٦
		متوسط	٤٧	٦٩,١	٥٧,٩	٦,٧
		مرتفع	٠	٠	٠	٠
		الكلي	٦٨	١٠٠	٥٢,٨	٩,٧
	أنثى	منخفض	٧	١٣,٧	٤٥	١,٤١
		متوسط	٤١	٨٠,٤	٥٧,١	٧,٢٠
		مرتفع	٣	٥,٩	٧٦,٧	١,٥٢
		الكلي	٥١	١٠٠	٥٦,٦	٩,٢٢
العينة كاملة		منخفض	٢٨	٢٣,٥	٤٢,٤	٤,٠٢
متوسط		٨٨	٧٤	٥٧,٥	٦,٩	
مرتفع		٣	٢,٥	٧٦,٧	١,٥٢	
الكلي		١١٩	١٠٠	٥٤,٥	٩,٦٣	

وبالنظر إلى الدلالات الإحصائية للنتائج السابقة تأتي إجابة السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي القرائي بناء على متغيرات الجنس والفئة العمرية والخلفية اللغوية لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟ كما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي القرائي المعتمد على اختبار tبين كل من الذكور والإناث لصالح الإناث اللاتي يظهرن قلقا لغويا قرائيا أكثر من الذكور عند مستوى دلالة (0.05 > 0.016)، وما يفسر هذه الفروق قد يعزى إلى الاختلاف في البيئة التعليمية حيث يتلقى الذكور تعليمهم في موقع منفصل عن الإناث والذي وفقا لعينة الدراسة في الإمكانات والبيئة التعليمية الأفضل لصالح الذكور، وهو نقيض للسبب المحتمل الذي عزى إليه أحمد (٢٠١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الذكور والإناث في دراسته، وقد توافقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة(Wu, 2011) التي أرجعت السبب إلى «خضوع المتعلمين لظروف وملابسات البيئة التعليمية ذاتها ما قد يفسر عدم تفوق أحد الجنسين على الآخر في الشعور بالقلق في أثناء القراءة» (٣١٣)، كما أن هذه النتيجة أيضا متوافقة مع كل من دراسات (Bensalem & Arar, 2020) التي أرجعت الأسباب في مجملها إلى طبيعة المرأة التي تسعى إلى الحفاظ على الصورة المثالية لنفسها في غالب الأحيان، مما يرفع القلق ويمنع من الانخراط في الأنشطة التعليمية، وكذلك تفاوت الثقافات في رسم أطر شخصية المرأة وتحديدها، وهو ما قد يكون سببا عاما يفسر نتيجة هذه الدراسة أيضا (Song, 2018; Park & French, 2013). جدول (٥). أما على مستوى الفئة العمرية فلم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية وفقا للفئة العمرية، رغم تسجيل الفئة العمرية الأقل قلقا أكثر من الفئة العمرية الأكبر، والذي قد يعود في مجمله إلى السمات الشخصية الأكثر نضجا أو الخبرة التراكمية، وهي بحاجة إلى ربطها بمقاييس القلق اللغوي العام ومقاييس تقدير الذات، ليتم دراستها بشكل أكثر تفصيلا. وعلى مستوى الخلفية اللغوية أظهرت النتائج تقاربا كبيرا بين المجموعة التي خاضت تجربة تعلم لغة ثانية غير العربية والمجموعة التي لم تخض تلك التجربة جدول (٥)، حيث تُعزى الأسباب في هذا التقارب إلى ما أشير إليه سابقا من أن بنود مقياس القلق اللغوي القرائي ترتبط بالنظام الكتابي والمواد الثقافية أكثر من مسببات القلق العامة، بالإضافة إلى أن جل اللغات الأصلية للمشاركين واللغات التي أشاروا في إجاباتهم أنهم قد تعلموها تتمحور حول اللغات التي تستخدم الحرف الروماني وهو ما قد يفسر عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي تبعا لمتغير الخلفية اللغوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٥) مستوى القلق اللغوي القرائي تبعا لمتغيرات (الجنس-العمر-الخلفية اللغوية) اختبار t-test

المتغير	الفئة	العدد	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى القلق	قيمة t	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة
الجنس	ذكر	٦٨	٥٧,١	٥٢,٨	٩,٧	متوسط	-٢,١٦	٠,٠١٦	دالة إحصائيا
	أنثى	٥١	٤٢,٩	٥٦,٦	٩,٢	متوسط			
العمر	من ١٨ إلى ٢٩	٨٨	٧٣,٩	٥٥,٩	٩,٢١	متوسط	١,٣٩	٠,٠٨٣	غير دالة إحصائيا
	من ٣٠ إلى ٤١	٣١	٢٦,١	٥٢,٤	١٠,٦٢	متوسط			
هل تعلمت لغات أخرى	نعم	٨٦	٧٢,٣	٥٤,٧	٩,٧٣	متوسط	٠,٣٥٩	٠,٣٦٠	غير دالة إحصائيا
	لا	٣٣	٢٧,٧	٥٣,٩	٩,٥٠	متوسط			

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى الاستيعاب القرائي لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟ والسؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي بناء على متغيرات الجنس والفئة العمرية والخلفية اللغوية لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية؟ أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى الاستيعاب القرائي لجميع أفراد العينة بلغ (١٠,٠٨) بانحراف معياري قدره (٢,٨٩)، وتبعا لمتغير الجنس أظهر الاستيعاب القرائي لدى الذكور متوسطا قدره ١٠,٠٣ بانحراف معياري قدره ٢,٨٣ مقابل متوسط استيعاب قرائي مقارب قدره ١٠,١٤ بانحراف معياري قدره ٣,٠١ للإناث، ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائيا تبعا للفرق بين الجنسين. كما لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين الفئة العمرية الأولى (١٨-٢٩) بمتوسط ١٠,٠٦ وانحراف معياري ٢,٨٣ والفئة العمرية الثانية (٣٠-٤١) بمتوسط ١٠,١٣ وانحراف معياري قدره ٣,١٢. وكذلك الحال في الخلفية اللغوية التي لم تظهر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائجها أيضا دلالة إحصائية في الفرق بين المجموعتين المكونتين للخلفية اللغوية، حيث أظهرت النتائج متوسطا قدرة ١٠,٥١ بانحراف معياري ٢,٨٠ لمن خاض تجربة تعلم لغة ثانية أخرى غير العربية، وأظهرت نتائج من لم يخض تجربة تعلم لغة ثانية غير العربية متوسطا حسابيا قدره ٩,٨٨ بانحراف معياري قدره ٣,١٦.

جدول (٦) مستوى الاستيعاب القرائي تبعا للمتغيرات العامة

المتغير	المعيار	النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة t	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة الدلالة
الجنس	ذكر	٦٨	٢,٨٣	١٠,٠٣	-.٢٠٠	.٤٢١	١١٧	غير دالة إحصائيا
	أنثى	٥١	٣,٠١	١٠,١٤				
العمر	١٨ – ٢٩	٨٨	٢,٨٣	١٠,٠٦	-.١١٩	.٤٥٣	١١٧	غير دالة إحصائيا
	٣٠ - ٤١	٣١	٣,١٢	١٠,١٣				
تعلم لغات أخرى	نعم	٨٦	٢,٨٠	١٠,٥١	.٤٥٨	.٣٢٤	١١٧	غير دالة إحصائيا
	لا	٣٣	٣,١٦	٩,٨٨				
العينة كاملة		١٠٠	٢,٨٩	١٠,٠٨				

وللإجابة عن السؤال الفرعي الخامس للبحث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى القلق اللغوي ومستوى الاستيعاب القرائي بناء على مستوى الكفاءة؟ لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي القرائي تبعا لمستوى الكفاءة (المبتدئ –المتوسط – المتقدم) عند إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وتفصيلا جاءت متوسطات القلق اللغوي القرائي متقاربة حيث أظهرت النتائج قلقا متوسطا عند متوسط حسابي ٥٤,٣٤ بانحراف معياري ١١,٢٨ لمتعلمي ومتعلمات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستوى المبتدئ الذين تشكل نسبتهم ٣٨٪ من العينة الكلية، ومتوسط ٥٥,٣٣ بانحراف معياري ٩,٠٦ لمتعلمي ومتعلمات المستوى المتوسط الذين يشكلون ٤٣٪ من العينة الكلية، ومتوسط قلق لغوي عند ٥٤,٤٥ لمتعلمي ومتعلمات المستوى المتقدم الذين تستحوذ نسبتهم على ٣٨٪ من العينة الكلية.

جدول (٧) مقياس القلق اللغوي القرائي تبعا لمستوى الكفاءة اللغوية

المتغير	المستوى	النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط	المستوى	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة
مستوى القلق اللغوي	المبتدئ	٣٨	١١,٢٨	٥٤,٣٤	متوسط	.٣٣١	.٧١٩	غير دالة إحصائيا
	المتوسط	٤٣	٩,٠٦	٥٥,٣٣	متوسط			
	المتقدم	٣٨	٨,٦٤	٥٤,٤٥	متوسط			

وللإجابة عن السؤال الفرعي السادس للبحث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي تبعا لمستوى القلق اللغوي؟ استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وأظهرت نتائجه وجود دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي تبعا لمستوى القلق اللغوي.

جدول (٨) الفروق في الاستيعاب القرائي تبعا لمستوى القلق اللغوي القرائي

المتغير	مستوى القلق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة
مستوى الاستيعاب القرائي	منخفض	٢٨	١١,٥	٢,٨٩	٤,٨١٧	.٠١٠	دالة إحصائيا
	متوسط	٨٨	٩,١٦	٢,٧٥			
	مرتفع	٣	١٠,٣٣	٣,٧٩			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولتحديد ارتباط هذه الدلالة ولأي من المجموعات كانت تلك الفروق؟ استُخدم اختبار المقارنات البعدية (Sheffe) والذي أظهرت نتائجه فروقا ذات دلالة إحصائية بين مستوى القلق المنخفض والمتوسط لصالح المستوى المنخفض، وهو ما يعطي إشارة إلى أنه كلما انخفض مستوى القلق اللغوي القرائي لدى المتعلمين زاد مستوى استيعابهم القرائي.

جدول (٩) اختبارات شيفية البعدية Post Hoc Test

مستوى القلق القرائي (I)	مستوى القلق القرائي (J)	الاستيعاب القرائي		قيمة الدلالة
		الفرق (I-J)	قيمة الدلالة	
منخفض	متوسط	١,٨٨٦٤*	.٠٠٢	دالة إحصائيا
	مرتفع	١,١٦٦٧	.٤٩٥	

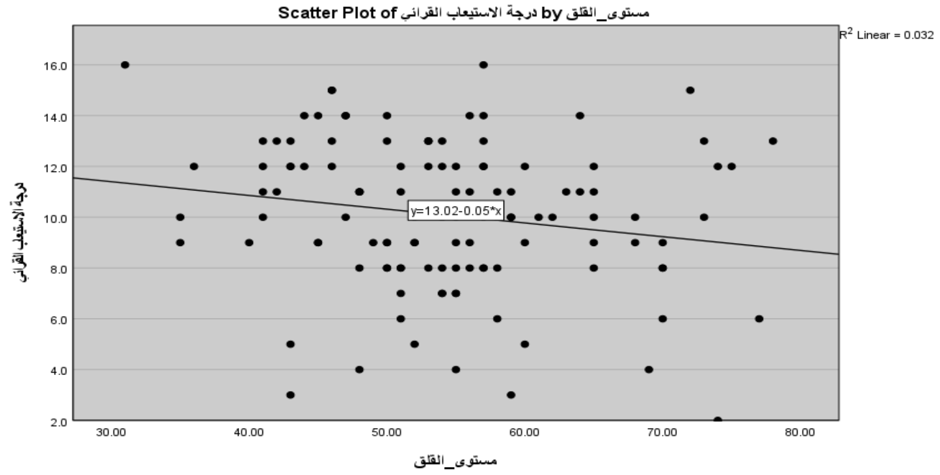
وللإجابة عن السؤال الفرعي الأخير للبحث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى القلق اللغوي القرائي ومستوى الاستيعاب القرائي؟ استخدمت معاملات ارتباط بيرسون في تحليل النتائج بين مقياس القلق اللغوي القرائي، ومقياس الاستيعاب القرائي، وأظهرت أن معاملي الارتباط بين مستوى القلق اللغوي القرائي والاستيعاب القرائي بلغ ٠,٢٥- وهو معامل ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى(α=0.01) يشير إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق اللغوي القرائي والاستيعاب القرائي ما يعني أن انخفاض القلق يقابله ارتفاع مستوى الاستيعاب جدول (١٠). وتؤكد هذه النتيجة على تأثير القلق اللغوي في جزء من عملية الفهم القرائي للعينة، وتتوافق مع ما توصلت له العديد من الدراسات في هذا الجانب (Calvo & Carreiras, 19; Sellers 2000, Kim et al., 2011; Hajouj, 2011; Tsai & Li, 2012; Vazalwar, 2011)، وهو ما يعطي إشارة مهمة إلى أهمية العامل الوجداني وضرورة متابعته وضبطه للمتعلمين خصوصا ما يتعلق بالقلق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القرائي –موضوع هذه الدراسة– والذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار كعامل من العوامل المؤثرة في عملية الاكتساب اللغوي التي قد تسهم في نجاحه أوفشله(Krashen, 1985) ، كما تشير هذه النتيجة أيضا إلى ضرورة ربط ما يتعلق بالقلق اللغوي القرائي بما يتقاطع معه من مقاييس أخرى قد تسهم بشكل أو بآخر في رفع وخفض هذا النوع الخاص من القلق المتعلق بالجانب القرائي كـ (مقاييس القلق اللغوي العام –مقاييس تقدير الذات– مقاييس الخوف من الامتحان – مقاييس القلق الاجتماعي ..الخ).

جدول (١٠) معامل الارتباط بيرسون بين مستويات القلق اللغوي والاستيعاب القرائي			
المتغير	الاستيعاب القرائي		
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة
مستوى القلق اللغوي القرائي	-.٠٢٥	**.٠٠٧	دالة إحصائيا

** مستوى دلالة عند ٠,٠١



شكل رقم (١) العلاقة الارتباطية بين مستوى القلق اللغوي ومستوى الفهم القرائي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخلاصة والتوصيات:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مستوى القلق اللغوي القرائي وفهم المقروء من خلال تطبيق مقياس القلق اللغوي القرائي (FLRAS)، وربطه بمدى الاستيعاب القرائي لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية بجامعة الملك سعود، وخلصت الدراسة إلى وجود مستوى قلق قرائي متوسط لدى المتعلمين والمتعلمات بفروق ذات دلالة إحصائه لصالح الإناث. حيث يُعزى هذا المستوى من القلق –من خلال أكثر البنود تسجيلا للقلق لدى العينة – إلى القلق من القراءة كمهارة لغوية تواصلية بشكل عام من جهة، وبشكل خاص إلى خصوصية القلق اللغوي القرائي المنضوية تحت عاملي النظام الكتابي العربي أولا ثم الموضوعات الثقافية غير المألوفة ثانيا. لقد شكلت العلاقة بين كل من مستوى القلق اللغوي ومستوى الفهم القرائي علاقة ارتباطية عكسية وجاءت منسجمة مع ما أكدته جُلُّ الدراسات المتعلقة بهذا النوع من القلق في اللغات الأخرى. كما أكدت هذه الدراسة بجانب الدراسات الأخرى على أهمية أخذ العوامل الوجدانية في فصول تعليم اللغة الثانية بعين الاعتبار، لارتباطها المؤثر بما يحققه المتعلم وما يسهم في نجاح عملية الاكتساب أو إعاقتها وفشلها، وهو ما يستدعي إيلاء هذا الجانب اهتماما أكثر من قِبل المعلم والمتعلم لخلق بيئة تضبط المتغيرات الوجدانية التي بدورها إن ضُبطت بالشكل الملائم ستسهم في تسهيل معالجة المدخلات، وإن لم تضبط بالشكل الملائم فستسهم في إبطائه أو إعاقته، فعملية اكتساب اللغة ليس عملية معرفية بحتة، وإنما عملية تكاملية معقدة تشترك فيها الكثير من العوامل التي حاولت هذه الدراسة تغطية أحد مكوناتها من خلال تناولها للقلق اللغوي القرائي وارتباطه بفهم المقروء.

وبناء على ذلك، توصي هذه الدراسة بما يلي:

١. أخذ العوامل الوجدانية المساهمة والمؤثرة في عملية الاكتساب بعين الاعتبار،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والعمل على ضبطها بما يساعد على خلق بيئة تعليمية ملائمة، وتلمس حاجات المتعلمين في هذا الجانب.

٢. اتباع الإستراتيجيات التي تقلل من عامل القلق اللغوي عموما والقلق اللغوي القرائي خصوصا، والابتعاد عن تلك الطرق التي تزيد منه.

٣. إجراء المزيد من البحوث فيما يتعلق بالإستراتيجيات المساعدة على ضبط هذه الجوانب الوجدانية، وقياس أثرها بمنهجيات بحثية متنوعة.

٤. ربط عامل القلق اللغوي العام بالقلق اللغوي القرائي في تَعَلُّم اللغة العربية لغة ثانية من خلال إجراء دراسات تركز على هذا الجانب، لتقصي المشتركات واقتراح الحلول لها.

٥. إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بالقلق اللغوي القرائي باتباع منهجيات مختلفة كدراسة الحالة، والدراسات التي تركز على الجانب الكيفي بشكل أكبر، وربطها بعوامل أخرى يأتي في مقدمتها تأثير النظام الكتابي العربي على مستويات القلق انطلاقا من تنوع لغات المتعلمين الأصلية، ثم الجانب الثقافي المختلف عن ثقافات وخلفيات المتعلمين الأصلية.

٦. توسيع نطاق الدراسات فيما يتعلق بالفهم القرائي، وإجراء المزيد من البحوث التي تساهم في سبر النقص في هذا المجال عموما وفي العربية خصوصا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

- أحمد فيصل بكر. (٢٠١٣). العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (٢١) ٤، ٢٩٣- ٣٢٠
-
- Abu-Rabia, S., & Argaman, O. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. Language, Culture and Curriculum, 15(2), 143-160.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. The Modern Language Journal, 78(2), 155-168.
- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-Efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language among Middle-School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. International, Journal of Human and Social Sciences, 5(3),193-198.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: H.W. Seliger, & M.H. Long (Eds.), Classroom oriented research in second language acquisition (pp. 67-102). MA: Newbury House.
- Bensalem, E. (2020). Foreign Language Reading Anxiety in the Saudi Tertiary EFL Context. Reading in a Foreign Language, 32(2), 65–82.
- Calvo, M.G. & Carreiras, M. (1993). Selective influence of test anxiety on reading processes. British Journal of Psychology, 84(3),375-88.
- Chen, M. L. (2007). Test anxiety, reading anxiety and reading performance among University second language learners. Unpublished master's thesis, Ming Chuan University, Taiwan.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. The Modern Language Journal, 89(2), 206-220.
- Goodman, K. S. (1988). The reading process. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), Interactive approaches to second language reading (pp. 11–21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading (pp. 331–358). Cambridge: MIT Press.
- Grabe, W. (2012). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hajouj, M. M. (2011). The influence of anxiety on foreign language reading comprehension and strategy use: The case of Palestinian Tawjihi students. Unpublished master's thesis, Faculty of Graduate Studies and Academic Research, Hebron University, Palestine.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.
- Hsu, Y.C. (2004). A study on junior college students' reading anxiety in English as a foreign language. Unpublished master's thesis, National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. Psychological Review, 87(4), 329–354.
- Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2018). Reading comprehension theories: A view from the top down. In M. F. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.), Routledge handbooks in linguistics. The Routledge handbook of discourse processes (p. 7–21). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Koch, A.S. & T.D. Terrell. 1991. Affective reaction of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. In E.K. Horwitz & D.J. Young (eds), Language anxiety: From theory and research

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 109-126.

- Kong, J. (2019). Investigating the role of test methods in testing reading comprehension: A process-focused perspective. Singapore: Springer Nature.
- Krashen, S.D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. New York: Longman.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6(2), 293–323.
- Muhlis, A. (2017). Foreign Language Reading Anxiety Among Indonesian EFL Senior High School Students. ENGLISH FRANCA : Academic Journal of English Language and Education, 1(1), 19.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students _ oral test performance and attitudes. The Modern Language Journal, 76, 14 _26.
- Price, M.L. 1991. The subjective experience of foreign language anxiety: Interview with highly anxious students. In E.K. Horwitz & D.J. Young (eds), Language anxiety: From theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 101-108.
- Rumelhart, D. E. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer, & R. B. Ruddell (Eds.), Theoretical models and processes of reading (3rd ed., pp. 722–750). Newark: International Reading Association.
- Saito, Y., Garza, T. & Horwitz, E. K. (1999): Foreign language reading anxiety. The Modern Language Journal, 83, 202-218.
- Schwanenflugel, P. J., & Knapp, N. L. (2016). The psychology of reading: theory and applications. The Guilford Press.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Lnaguage. Foreign Language Annals, 33(5), 512-520.
- Smith, F. (1978). Reading (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Tompkins, G. E. (2019). Literacy In The Early Grades: A successful start for prek-4 readers and writers, UK: Pearson.
- Tsai, Y. C., & Li, Y. C. (2012). Test Anxiety and Foreign Language Reading Anxiety in a Reading-Proficiency Test. Journal of Social Sciences, 8(1), 95-103.
- Vazalwar, C. (2011). Effect of anxiety on reading comprehension in English. International Journal of Multidisciplinary Research, 1(7), 272-278.
- Wagner, R. K., Schatschneider, C., & Phythian-Sence, C. (2009). Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension. New York: The Guilford Press.
- Wu, H. J. (2011). Anxiety and Reading Comprehension Performance in English as a Foreign Language. Asian EFL Journal, 13(2), 273-307.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. Reading in a Foreign Language,16(1).
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. The Modern Language Journal, 75, 426-437.
- Zou, S. (2004). An interactive approach to test validation: Re-examining the test usefulness of the TEM4 reading component. Unpublished doctoral dissertation, Shanghai International Studies University.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تحليل نماذج مدونة لمشكلات تعليم وتعلُّم اللّغة العربيّة لدى الطّلاب الوافدين بالسّودان

د. هداية تاج الأصفياء حسن البصري[1]

المستخلص

هدفت هذه الورقة البحثية إلى تقديم دراسة استقرائية وصفية تحليلية مُتكئة على التطبيق العملي لعرض وتحليل المشكلات المدوّنة بسجلات معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في جامعة السّودان المفتوحة، وكذلك استمارات الأسئلة الّتي تعرّف بوجهة نظر الطّلاب الوافدين خلال فترات تعلُّمهم اللّغة العربيّة بوصفها لغةً ثانيةً؛ وتحليلها بصورة علمية من واقع التجارب والخبرات والملاحظات والاستفسارات والأسئلة الموّجهة للطّلاب بغرض تشخيصها بدقة تُفضي إلى نتائج تُؤَدِّي إلى اقتراح الحلول المناسبة. كما نروم من خلال هذه الورقة البحثية إلى التأكيد على الأهمية القصوى لبناء القدرات المهارية لهؤلاء الطّلاب، بناءً على نتائج الدّراسة بحيث تحدث المعالجة، مع استلهام التجارب العالمية للاستفادة منها في إحداث نقلات نوعية تجعل المجال متجانساً مع كل جديد ومتطوّر؛ مواكبةً لما يجري عالمياً في مجال تعليم اللّغة العربيّة لغةً أجنبية. والّذي يمكن إنجازه بتوحيد الرؤى والأفكار، والجهود لإيجاد معايير موحّدة يُسترشد بها في بناء البرامج والمناهج والمواد التعليمية بكامل مستلزماتها الوسائطية وطرائق تدريسها؛ وقبل كل ذلك بذل التجهيزات لإعداد البنية التعليمية الّتي تمكّن من إيجاد البيئة المناسبة لمقابلة طموحات المتعلّمين.

---

١ – أستاذ مشارك– مدير معهد اللُّغة العربية للنّاطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لذا فقد أوصت الورقة البحثية بأن تعمل جميع المؤسسات المعنية على الاستعانة بما تقدّمه هذه الورقة، كل حسب آلياتها، والمهام المنوطة بها للوصول إلى الأهداف المرسومة. وهو ما يُعدُّ من أهم ما بلورتها الورقة البحثية من النتائج الّتي أجابت على تساؤلاتها.

كلمات مفتاحية: الإيواء الأسري، لغة التدريس، المهارات الأكاديمية، الأنشطة التعليمية، برامج الدمج.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Analysis of Written Models of the Problems of Teaching and Learning Arabic for Foreign Students in Sudan

Hidaya Tag Elasfia Hasan Elbasre
Institute of Arabic for Speakers of Other Languages, Sudan Open University.

Abstract

This research paper aimed to present a descriptive, applied, and analytical study of the problems and difficulties recorded in the records of the Institute of Arabic Language for Speakers of Other Languages at the Open University of Sudan, as well as question forms that define the point of view of incoming students during the periods of learning Arabic as a second language, and analyzing them scientifically from the reality of experiences, experiences and observations. Inquiries and questions submitted for the purpose of accurately diagnosing lead to results that lead to suggesting appropriate solutions. We also aim through this research paper to emphasize the paramount importance of building the skill capabilities of these students, based on the results of the study so that they occur to treatment, while drawing inspiration from global experiences to benefit from them in making qualitative shifts that make the field homogeneous with all new and developed; Keeping pace with what is happening globally in the field of teaching Arabic as a foreign language. Which can be accomplished by unifying visions and ideas, and efforts to find unified standards to guide the construction of programs, curricula, and educational materials with all their media requirements and teaching methods; Above all, making preparations to prepare the educational infrastructure that enables the creation of the appropriate environment to

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

meet the aspirations of the learners.

Therefore, the research paper recommended that all concerned institutions use what this paper provides, each according to its mechanisms, and the tasks entrusted to it to reach the set goals. This is one of the most important results that it crystallized, which answered the questions of this research paper.

Keywords: Family accommodation, language of instruction, academic skills, educational

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

يتبع معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها لجامعة السّودان المفتوحة، وهو المعهد الأحدث في السّودان الّذي انطلق لتقديم خدماته التعليمية والتعلّمية في العام ٢٠١٠م؛ لكونه أداة من أدوات الجامعة المفتوحة لتحقيق رؤيتها (التعليم للجميع). (دليل الجامعة، ٢٠٠٤). لذلك فإن رؤية المعهد هي: أن يكون المعهد من المعاهد المتميزة والرائدة في تعليم لغة الضاد. سعياً لتحقيق رسالته: (نشر اللّغة العربيّة والثقافة الإسلامية باستخدام التقنيات الحديثة، وإفساح المجال للبحث العلمي وفق منظور الجودة الشاملة) (دليل المعهد، ٢٠١٠). كذلك تقوم جامعة السّودان المفتوحة بإعداد مناهجها ومقرراتها الدراسية؛ وتطويرها بوساطة لجان من النُخب العلمية، كما تعهد إلى تقديم المقررات في صيغ متعدّدة، ووسائط تلائمها، تشتمل على المواد التعليمية المطبوعة، الوسائط السمعية والبصرية، الوسائط الإلكترونية المتعدّدة، وشبكة الاتصالات الدّولية، الدّراسات المُقيمة، مجموعة التعلّم الذاتي، والمكتبة الإلكترونية (محمد، ٢٠٠٨، ص٨٥-٨٧). بالتالي فقد فتح المعهد شراكات وتفاهمات وآليات مع المؤسسات ذات الصلة من أجل الإسهام في إثراء مجال تعليم وتعلُّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ بهدف جعل تعليمها وتعلُّمها متاحاً عبر المنحى التكاملي متعدّد الوسائط لجميع الراغبين على اختلاف أنسالهم وقاراتهم. فكانت الشراكة مع بعض المنظمات الّتي ترعى الطّلاب الوافدين، سواء أكانت سودانية أم أجنبية، طالما أن الرسالة هي الوصول بالطّلاب إلى أهدافهم المنشودة؛ لذلك فقد كان الأمر يتطلب تعاوناً مثمراً من الجميع كل حسب آلياته دعماً لعمليات التعليم والتعلُّم، لتحتل اللّغة العربيّة حاملة الهوية الثقافية للأمة موقعها المتقدَّم بين اللّغات الحيَّة في العالم. وهو ما يمكن أن يحدث بتضافر جهود المؤسسات والمهتمين والخبراء في المجال، لتوفير معايير موحّدة يسترشد بها الجميع في إعداد البرامج، والمناهج، والمواد التعليمية، وغيرها من المعينات المساندة الّتي تلبي حاجات المتعلّمين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتطلعاتهم.

تتكون هذه الورقة البحثية من مقدّمة وأربعة محاور، وخاتمة. اختصّت المقدّمة بتعريف المعهد، وبيان دوره ودخوله في شراكات لخدمة الطّلاب ومعالجة مشكلاتهم خدمةً للمجال تعليماً وتعلُّماً للعربية؛ كما اشتملت سبب اختيار موضوع الورقة البحثية، ومشكلتها وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها وحدودها ومنهجها وهيكلها والدّراسات السابقة والتعقيب عليها؛ بينما تأتي المصطلحات لتسهم في فهم محتوى الورقة البحثية. أما في المحاور فقد اشتمل المحور الأول على واقع تجارب الطّلاب الوافدين حسب سجلات المعهد الّتي تمت بلورتها في نماذج الأسئلة بغرض الكشف عمّا يواجهونه من مشكلات من وجهة نظرهم. أما المحور الثاني فقد عمل على تحليل محتوى السِّجلات في ضوء الأسئلة المدوّنة لوصف وتحليل البنية الأساسية للمؤسسات وبيئتها التعليمية. بينما اشتمل المحور الثالث على وصف وتحليل البرامج ومناهجها التعليمية، فيما تناول المحور الرّابع وصف وتحليل مشكلات لغة التدريس في البرامج المختلفة. لتنتهي الورقة البحثية بالخاتمة وأهم النتائج الّتي توصلت إليها والتوصيات والمقترحات؛ ثم قائمة المصادر والمراجع.

فيما يأتي استعراض لسبب اختيار موضوع الورقة البحثية، ومشكلتها وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها وحدودها ومنهجها وهيكلها؛ وبيان بالمصطلحات لفهم محتوى الورقة البحثية:

أولاً/ السبب الرئيس لاختيار هذه الورقة البحثية: وجود الباحثة في المعهد الّذي ابتدع سجلات لتسجيل ملاحظات الطّلاب واستفساراتهم وتدوين إجاباتهم عن الأسئلة الموجهة لهم مع وجود منظمات وطنية وأجنبية ترعى شؤون الطّلاب الوافدين، وتتابع مع مؤسسات التعليم والتعلّم مدى تقدُّمهم في العمليات التعليمية، وتتلمس مشاكلهم غير التعليمية بغرض معالجتها. فكان اختيار هذه الورقة البحثية الّتي اختصّت بوضع بعض

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعالجات لمشكلاتهم لضمان استقرارهم وتلبية الحاجات الّتي تحقق أهدافهم.

ثانياً/ المشكلةُ: جاءت مشكلة هذه الورقة البحثية من خلال الاطلاع على الملاحظات، والاستفسارات الخاصة بالطّلاب والمدوّنة بسجلات خُصِّصت لرصدها بغرض مناقشتها، وتحليلها، ممّا يتطلب وضع الحلول المتاحة بشأنها. علماً بأنه من بين طلاب المعهد طلاب ينتمون إلى مختلف الجامعات السّودانية على مستوى البكالوريوس والدّراسات العليا؛ منها جامعة إفريقيا العالمية، وجامعة أم درمان الإسلامية، وجامعة النيلين، وجامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة السّودان العالمية، وجامعة العلوم الطبية والتكنولوجيا، وجامعة الرازي وغيرها من الجامعات والمعاهد السّودانية.

ثالثاً/ التساؤلات: تتبنى هذه الورقة البحثية بعض التساؤلات وتحاول الإجابة عنها، من أهمها:

س١: إلى أي مدى يُسهم التدوين بسجلات المعهد في حل مشكلات الطّلاب الوافدين؟

س٢: كيف أسهمت كل من البنية والبيئة التعليمية للمعهد في حل بعض المشكلات الّتي تمّ تدوينها بالسجلات؟

س٣: أين تكمن صعوبة المنهج بالنسبة لهؤلاء الطّلاب؟ وماهي مشكلات لغة التدريس من وجهة نظرهم؟

رابعاً/ أما أهداف الورقة البحثية؛ فهي:

١. الكشف عن إسهام التدوين بسجلات المعهد في التعرّف على المشكلات الّتي تواجه الطّلاب الوافدين إلى السّودان، النّاطقين بغير اللّغة العربية، والّتي تعيق نموَّهم وتطورهم لغويّاً، لما لها من تأثيرات سالبة عليهم.

٢. الكشف عن إسهام البنية التعليمية وبيئتها في حل بعض المشكلات الّتي تعيق الطّلاب في الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. التعرُّف على صعوبات المنهج كما تبدو لهم، كذلك إشكاليات لغة التدريس في مرحلة التعليم الجامعي، وما يليها من مراحل. والإسهام في إيجاد بعض الحلول والمقترحات الّتي تصحح مسارات تعليمهم.

خامساً/ تنبع أهمية الورقة البحثية في محاولتها الكشف عن بعض المشكلات المدوّنة بسجلات المعهد، والّتي يعانيها الطّلاب النّاطقين بغير اللّغة العربية، وردودهم عن الأسئلة الموجهة لهم لاستقصاء آرائهم بأمل دفع المؤسسات التعليمية إلى تبنيها، والعمل على اتخاذ خطوات علمية وعملية لمعالجتها، مثل بناء برامج ومناهج للمستويات التعليمية، ومناهج فترة الإعداد اللّغوي؛ الّتي يصِّنف فيها الطّلاب حسب نوع الدّراسة والتخصص، كذلك أثناء الدّراسة الجامعية لبناء كفاية لغوية شامله للطّلاب غير النّاطقين باللّغة العربية، بحيث تفتح لهم الطريق لفهم مقررات الدّراسة الجامعية لتمكِّنهم من الاستمرار في الدّراسة بسهولة ويسر.

سادساً/ الإجراءات المنهجية للورقة البحثية

نوعية البحث: تُصنف هذه الورقة البحثية ضمن البحوث الاستقرائية الوصفية التحليلية الّتي تهدف الباحثة من خلالها إلى وصف وتحليل مشكلات الطّلاب الوافدين المدونة بسجلات معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بجامعة السّودان المفتوحة. كما تعتمد الورقة البحثية على الجانب التطبيقي العملي لتحليل إجابات الطّلاب عن الأسئلة الّتي وُجهت لهم بُغية الوصول إلى نتائج تُؤَدِّي إلى اقتراح بعض الحلول المناسبة.

منهج البحث: من حيث المنهج تتخذ هذه الورقة البحثية المنهجين الاستقرائي الوصفي التحليلي والتطبيقي العملي. حيث يقوم المنهج الأول باستقراء المشكلات المدوّنة بسجلات المعهد ثمّ يقوم المنهج الثاني بتحليل إجابات الطّلاب عن الأسئلة الّتي وُجِّهت لهم بغية الوصول إلى نتائج تُؤَدِّي إلى اقتراح بعض الحلول المناسبة الّتي يمكن تضمينها في التوصيات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والمقترحات.

سابعاً/ مجتمع البحث: طلاب معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، أحد معاهد جامعة السّودان المفتوحة، الّتي تتبع ولايتها لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بجمهورية السّودان، ولاية الخرطوم. أنشئت بقانون خاص صدر في العام ٢٠٠٤م.

عينة البحث: تشمل جميع الذين دوّنت ملاحظاتهم واستفساراتهم وأسئلتهم، ويبلغ عددهم (١٥٠) دارساً ودارسةً في مختلف البرامج؛ وقد تعرضوا إلى أسئلة الإشراف، وأجابوا عنها، وهم ضمن الطّلاب المقيّدين في مستويات البرنامج العام، وبرنامج المهارات اللغوية فبعضهم طلاب دراسات عليا وبعضهم طلبة بكالوريوس ينتمون إلى الجامعات الّتي لديها وحدات وأقسام ومراكز ومعاهد تعمل في المجال.

أدوات البحث: اعتمدت الباحثة أساساً على:

١. محتوى المُدوّنات: وهي عبارة عن سجلات تقيّيد ملاحظات واستفسارات وأسئلة الطّلاب والردود عليها. إضافة إلى أسئلة الإشراف المُوجهة للطلاب وإجاباتهم عليها، وتقارير الإشراف الأسبوعية الّتي تتضمن وجهة نظر الأساتذة لحل المشكلات المُدوّنة بالسجلات.
٢. الملاحظة: تستخدم الورقة البحثية الملاحظة الشخصية من خلال وجود الباحثة في المعهد وأثناء مناقشة المشكلات وتنفيذ الحلول الّتي يقترحها الأساتذة.

ثامناً/ حدود البحث: تم إجراء هذه الورقة البحثية في الحدود التالية:

- **من حيث الحدود المكانية:** معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، جامعة السّودان المفتوحة، شارع عبيد ختم، مدينة الخرطوم، جمهورية السّودان.
- **من حيث المحتوى:** سجلات معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، بجامعة السّودان المفتوحة، والمخصصة لتدوين مشكلات الطّلاب الوافدين ومناقشتها لاتخاذ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القرارات بشأنها.

- **من حيث مادة التحليل**: نماذج من المشكلات المُدوّنة بسجلات المعهد حيث تقوم الورقة البحثية بتحليلها من خلال المحاور.
- **من حيث الحدود الزمانية**: كان ابتداع سجلات التدوين في العام ٢٠١٣م. وقد اختارت الباحثة الفترة من ٢٠١٦-٢٠١٩م قبل انتشار وباء كورونا. فقد اطلعت الباحثة على كامل السِّجلات والمحتوى المُدوّن منذ ابتداع النظام وحتى تاريخ إجراء هذه الورقة البحثية. فطّلاب المعهد هم في ذات الوقت طلاب بالجامعات الأخرى، ويلتحقون بالبرنامج العام أو برامج المهارات بهدف بناء قدرات مهارية لغرض الاستمرار في الدّراسة أو الدمج في مجتمع اللّغة الهدف.

تاسعاً/ الدّراسات السّابقة: تهتم الورقة البحثية بالدّراسات والبحوث السّابقة التي تناولت المشكلات التي يواجهها الطّلاب خلال تعلّمهم اللّغة للوقوف على ما توصلت إليها من نتائج وما بذلتها من حلول ومقترحات.

١/ دراسة عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي ٢٠٠٦م:

تناول الباحث في هذه الدّراسة الخلفية التاريخية لنشأة منهج المحتوى، وبيان نماذجه وتطبيقاته في ميدان تعليم اللّغات الاجنبية؛ حيث قارن بينه وبين تعليم اللّغة العربيّة في برامج تعليم اللّغة العربيّة لأغراض عامة. وأبان المهارات اللّغوية والأكاديمية الّتي يوفّرها تطبيق منهج المحتوى المقترح، الّذي يشتمل على (برنامج الموضوعات، البرنامج المساعد، برنامج الفصل، وبرنامج الدمج)، ومراحل تطبيقها، وخطوات التطبيق مثل تصنيف الطّلاب واختيار المعلِّمين، وتقنيات التعليم المناسبة، وأساليب التقويم والتنظيمات الادارية والمالية. وذيَّلها باقتراحات عملية للتدرَّج في تطبيق هذا المنهج بعد تجريب كل مرحلة وتقويمها في ضوء الإمكانات المتوافرة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إفادة الباحثة من هذه الدّراسة أنه إذا قُدِّر لهذا المنهج أن يُطبَّق، فسوف يعمل على معالجة صعوبة لغة الأستاذ الّتي يتصوّرها المتعلّم في الواقع الحالي، كما سيعالج بعضاً من صعوبات تعلُّم المهارات الأكاديمية. غير أن صاحب منهج المحتوى لم يتعرض للصعوبات الأخرى الّتي يعانيها غير النّاطقين بالعربية، كما لم يشر إلى أن منهج المحتوى سيعالج كل الصعوبات الأكاديمية للدّارسين في البرامج الاكاديمية الجامعية الّتي تُدّرس باللّغة العربيّة أم لا.

٢/ دراسة أحمد محمد بابكر النور ٢٠٠١م:

تناولت الدّراسة المشكلات الّتي تعترض مسيرة انتشار اللّغة العربيّة تعليماً وتعلماً، حيث ركّزت على واقع تعليم اللّغة العربيّة في القارتين، وأوجه الشبه والاختلاف بينهما، واستعراض المشكلات وأسبابها محاولاً اقتراح الحلول المناسبة.

يلاحظ أن هذه الدّراسة كانت أكثر تركيزاً على مشكلات التعليم، بينما أوردت من مشكلات التعلّم ضيق الفرص، وكلفة التعلُّم، كما ذكرت إهمال فهم المسموع والكلام والضعف في تعليم المهارتين، وعدم وجود سكن، والمناهج والأساتذة.

إفادة الباحثة من هذه الدّراسة أنها تناولت بعض مشكلات التعلُّم، رغم اختلافها في بعض الجوانب عن المشكلات الّتي أفاد بها الطّلاب النّاطقين بغير العربيّة خلال ملاحظاتهم واستفساراتهم. غير أن ضعف تعلُّم المهارتين (الاستماع والكلام) يعانيها بعض النّاطقين بغيرها في برامج تعليم اللّغة العربيّة لأغراض عامة. بينما تظهر مشكلة مهارة الكتابة لدي الطّلاب في المرحلة الجامعية وما فوقها لصعوبات تتعلق بالمهارات الأكاديمية.

٣/ دراسة هيثم الناهي وغصون فائق صالح ٢٠٢٠م:

دراسة بعنوان مشكلات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها. حددت الدّراسة نوعين من المشكلات اللّغوية ما تتعلق بطبيعة اللّغة ونظامها. وغير لغوية ما تتعلق بالمشكلات الاجتماعية والثقافية والتاريخية والاقتصادية والنفسية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتربوية وطرائق التدريس؛ وذلك لأن الطّلاب يتوجهون الى البلدان العربيّة ليتعلموا العربيّة فيصطدموا بمشكلات التأقلم والتعرُّف على الحضارة، والدمج في المجتمع الجديد، وطرائق وأساليب المخاطبة فيه.

إفادة الباحثة من هذه الدّراسة التأكيد على نوع المشكلات لدي الطّلاب غير النّاطقين بالعربيّة ما يؤكد معاناة مختلف الجنسيات من المشكلات نفسها نتيجة للتشابه الكبير بين المجتمعات العربيّة الخاصة.

٤/ دراسة حامد أشرف (ب ت):

قسّم الدارس مشكلات وصعوبات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وتعلُّمها الى سبعة أقسام، أهمها من حيث المشكلات العامة ازدحام الفصول بالطّلاب ما يؤدي لعدم مشاركتهم جميعاً في الأنشطة التعليمية، واختلاف الخلفيات اللّغوية، واختلاف مستوياتهم داخل القاعة. وفيما يختص بالمنهج فقد أشار إلى عدم وجود كتب ومواد تعليمية مناسبة، أما طرائق التدريس فأشار إلى عدم توافر الوسائل التعليمية، وقلة إلمام الأساتذة بالطرق التربوية الحديثة لعدم التدريب، ما يؤدي إلى ضعفهم في بعض مهارات اللّغة وعناصرها. أما الطّلاب فيوجد لدي بعضهم اتجاهات سالبة تجاه اللّغة العربيّة لفقدانهم للدافعية نظراً لاختلاف أهدافهم.

إفادة الباحثة من هذه الدّراسة أنها تؤكد على بعض المشكلات الّتي أفاد بها الطّلاب والمدوّنة بسجلات المعهد خاصة ما يتعلق منها بالبيئة في بعض الجامعات، والمنهج الّذي يركز على ثقافة بعينها، وشح استخدام الوسائط التعليمية، والأستاذ غير المدرّب، وطريقة تدريسه التقليدية.

٥/ بحث ورزينة النضري بنت زينول ٢٠٠٩م:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هدف البحث إلى معرفة الصعوبات الّتي تواجهه الطلاب عند تعلُّم العربيّة لاقتراح الحلول لها وقد حددت الدّراسة المشكلات اللّغوية في المشكلات (الصوتية، الاملائية، الاعرابية، النحوية، الصرفية، والاسلوبية) وقد اقترحت لها الحلول باستخدام طريقة تدريس محددة لحل كل مشكلة، وذلك بانتقاء الطريقة المناسبة لمعالجة كل مشكلة من هذه المشكلات اللّغوية.

إفادة الباحثة من هذه الدّراسة التأكيد على أهمية انتقاء الطريقة المناسبة لتعليم كل عنصر لغوي أو مهارة لغوية؛ ما يؤكد على فعالية المدخل الانتقائي أو ما يسميه البعض الطريقة التكاملية الّتي تأخذ من كل طريقة بطرف.

٦/ بحث نادر مصاورة ٢٠١٤م:

هدف البحث الى تحديد الصعوبات ووضع الحلول لها حيث حدد الصعوبات في نقاط عديدة. أهمها ما يتعلق بالأستاذ، والبيئة التعليمية غير المناسبة، واللّهجات العامية الّتي تعيق استخدام اللّغة الوظيفية خارج قاعة الدّراسة، والمنهج غير المناسب للتعلُّم.

إفادة الباحثة من هذا البحث التأكيد على أهمية المحاور الّتي سوف تخصصها بالدّراسة والّتي تشتمل على أهم المشكلات، وهي البنية والبيئة التعليمية والمناهج وإشكالية اللّغة سواءً لغة التعلّم أم لغة المدرسين أم العامية، وكلها ضمن المشكلات الّتي أشار إليها الطّلاب أنفسهم في ملاحظاتهم واستفساراتهم المدوّنة بسجلات المعهد.

تاسعاً/ التعقيب على الدّراسات السابقة: بصورة مجملة فإن جميع هذه الدّراسات قد تشابهت أو تماثلت في تحديد عناصر المشكلات الّتي يعاني منها الطّلاب النّاطقين بغير العربية. وقد افترضت الكثيرُ منها بعض الحلول المتعلقة بإعداد البيئة التعليمية الملائمة والمناسبة، كذلك إعادة النظر في المناهج القائمة، واقتراح برامج تعليمية جديدة تفي بالأغراض الخاصة حسب حاجات المتعلّمين. أيضاً تدريب الأساتذة على طرائق التدريس الملائمة، وإعدادهم إعداداً جيّداً، إضافة إلى استخدام الوسائط التعليمية الحديثة الّتي تفي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بحاجات العلوم التربوية الحديثة. تحفيز الدّوافع الخاصة بالمتعلّمين، كما أشارت إلى المجتمع الجديد، وتقاليده، على الرغم من أن جميع هذه الدّراسات لم تفصل بدقة بين مشكلات تعلُّم اللّغة العربية، ومشكلات تعليمها؛ ذلك بغرض التحديد الدقيق والمفصَّل للمشكلة، ووضع الحلول لها، إذ يتضح التشابك والترابط والتقاطع بين مشكلات التعليم ومشكلات التعلُّم. عليه فإن هذه الورقة البحثية سوف تتناول المشكلات المدوّنة بالسِّجلات وهي تحوي إجاباتهم على الأسئلة الّتي تعكس وجهة نظر الطّلاب عند أخذ ملاحظاتهم واستفساراتهم وتعليق الأساتذة المشرفين إن وجدت. ذلك بهدف الوصول إلى الحلول المناسبة.

عاشراً/ مصطلحات الورقة البحثية: تتخذ الورقة مصطلحاتها مدخلاً لفهم محتواها. وهي:

- **نماذج مُدوّنة:** يقصد بها في هذه الورقة البحثية إحدى مُخرجات النظام الّذي ابتدعه المعهد. وهو عبارة عن سجلات لتقييد آراء الطّلاب وملاحظاتهم واستفساراتهم وأسئلتهم، كما تُسجل فيها أسئلة الإشراف المُوجهة للطلاب وإجاباتهم عليها، وتقارير الإشراف الأسبوعية الّتي تتضمن وجهة نظر الأساتذة لحل المشكلات المُدوّنة بالسجلات. بهدف تحسين البيئة وتجويد العمليات التعليمية والتعلّمية.
- **الطّلاب الوافدون:** يقصد بالمصطلح في هذه الورقة البحثية الطّلاب الذين يفدون إلى السّودان لتعلّم اللّغة العربيّة لغة ثانية (أجنبية) بجانب لغاتهم القومية.
- **ملاحظات المتعلّمين:** يقصد بها في هذه الورقة البحثية المشكلات المُدوّنة بالسِّجلات من وجهة نظر المتعلّمين وهي تتعلق بالبنية التعليمية مثل ضعف تبريد القاعات. والبيئة التعليمية مثل ازدحام الفصول وأخرى عامة مثل اختلاف المستوى اللغوي للمتعلّمين داخل القاعة الواحدة وتأثراتها السّالبة على دافعيتهم ورغبتهم في المشاركة أثناء تنفيذ الأنشطة والمتعلقة بالمنهج مثل: ضعف جاذبية الموضوعات وقلة استخدام الوسائل واستخدام العامية. وما يتعلق بمشكلات التعليم والتعلّم مثل: المحتوى غير المُلبي لحاجاتهم والتراكيب الجافة الّتي لا تعبّر عن مواقف طبيعية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وظيفية. ومشكلات الكتابة والتعبير الكتابي لدي طلاب الدّراسات العليا.

- **المهارات الأكاديمية**: يقصد بها في هذه الورقة البحثية اللّغة المتخصصة الّتي يحتاجها الطّلاب لفهم وإثراء تخصصاتهم في مرحلة البكالوريوس والدّراسات العليا.
- **متعلَّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها**: يقصد به في هذه الورقة البحثية متعلَّم اللّغة العربيّة النّاطق بلغة أُخرى؛ والّذي يلتحق ببرنامج أو أكثر من برامج معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها لبناء قدراته المهارية أو تطويرها لإنجاز مهام أكاديمية محددة أو الاندماج في مجتمع اللّغة الهدف.
- **بنية تعليمية**: مصطلح بنية تعليمية في هذه الورقة البحثية يعني البنيات الأساسية للمنشأة التعليمية باحتياجاتها وتجهيزاتها المتكاملة الّتي تسمح بإيجاد بيئة تعليمية جاذبة.
- **بيئة تعليمية**: مصطلح بيئة تعليمية في هذه الورقة البحثية يعني بيئة مواتية، ومكتملة الوسائط التعليمية التقنية الحديثة.
- **اللّغة العامية**: يقصد بها في هذه الورقة البحثية لغة الحياة العامة المستخدمة في المعاملات التجارية ودواوين الحكومة وتعرّف أيضاً بعربي الخرطوم (البصري، ٢٠١٧، ص٣٦).

المحور الأول/ واقع تجارب تعليم وتعلّم الطّلاب الوافدين بالسّودان:

يشكّل معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بجامعة السّودان المفتوحة البوتقة الّتي ينصهر فيها الطّلاب الوافدين بالسّودان. إذ يلتحق به طلاب الجامعات المختلفة. ليتعلّم بعضهم اللّغة العربيّة في البرنامج العام (الأساسي). بينما يطلب بعضهم معالجة مهارات محدّدة، وهم في الغالب طلاب بالفصول المتقدّمة من البكالوريوس أو طلاب الدّراسات العليا. فتكون الأسئلة الموجهة لهم عبارة عن مخرجات الملاحظات والاستفسارات الّتي يُبدونها وتدوّن بسجلات المعهد، ذلك منذ ابتداع نظام السِّجلات في يوليو من العام

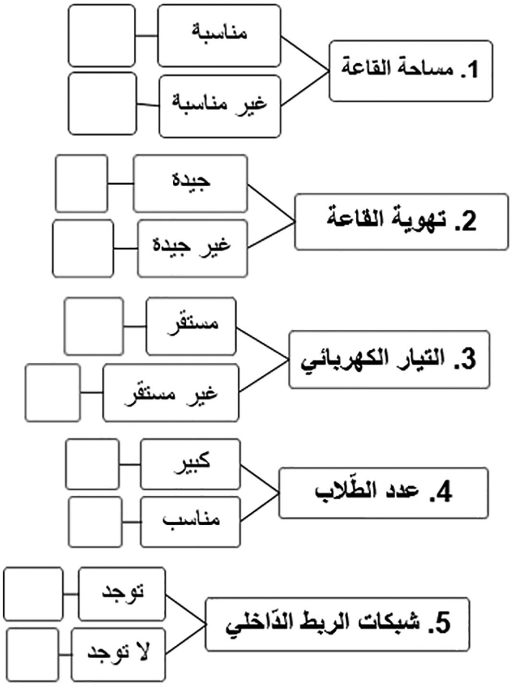
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٠١٣م؛ ذلك بهدف التعرّف على مشكلاتهم اللّغوية وغير اللُّغوية خلال إقامتهم في السّودان، وأثناء دراستهم في البرامج المتنوعة الّتي يقدمها المعهد. وقد ارتأت هذه الورقة البحثية إبراز نماذج من الأسئلة المُقدَّمة للطّلاب للإسهام في إيجاد حلول للمشكلات الّتي يرونها. فالأسئلة الّتي تُقدّم للطّلاب تختص بعضها بالجوانب التالية:

أولاً/ البنيات الأساسية للمؤسسات التعليمية الّتي ينتمون إليها:

(أ) القاعات الدّراسية:

شكل رقم (١)

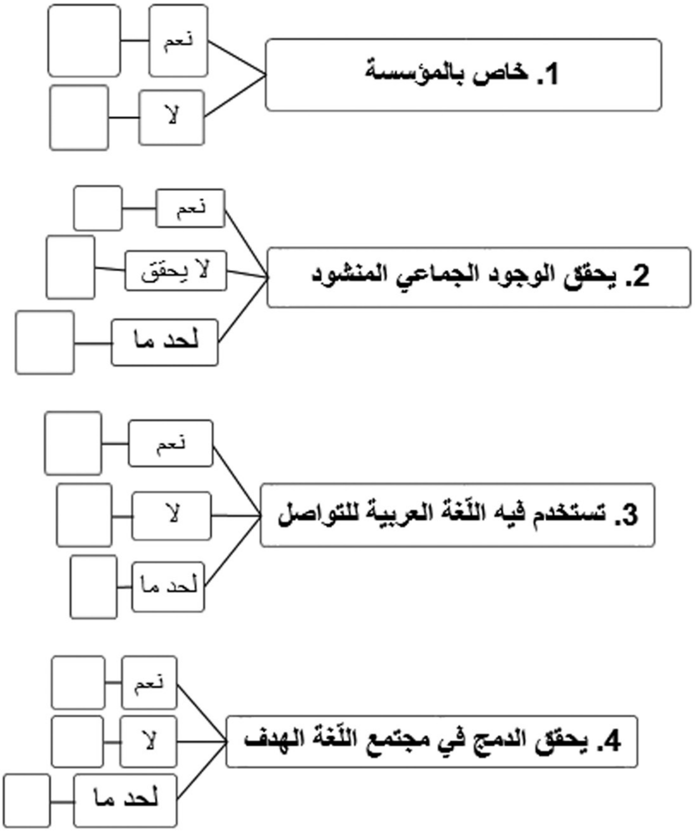


بيان بالأسئلة الخاصة بالقاعات الدّراسية وخيارات الإجابة عليها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(ب) السكن الجماعي الخاص بالطُّلاب:

شكل رقم (٢)

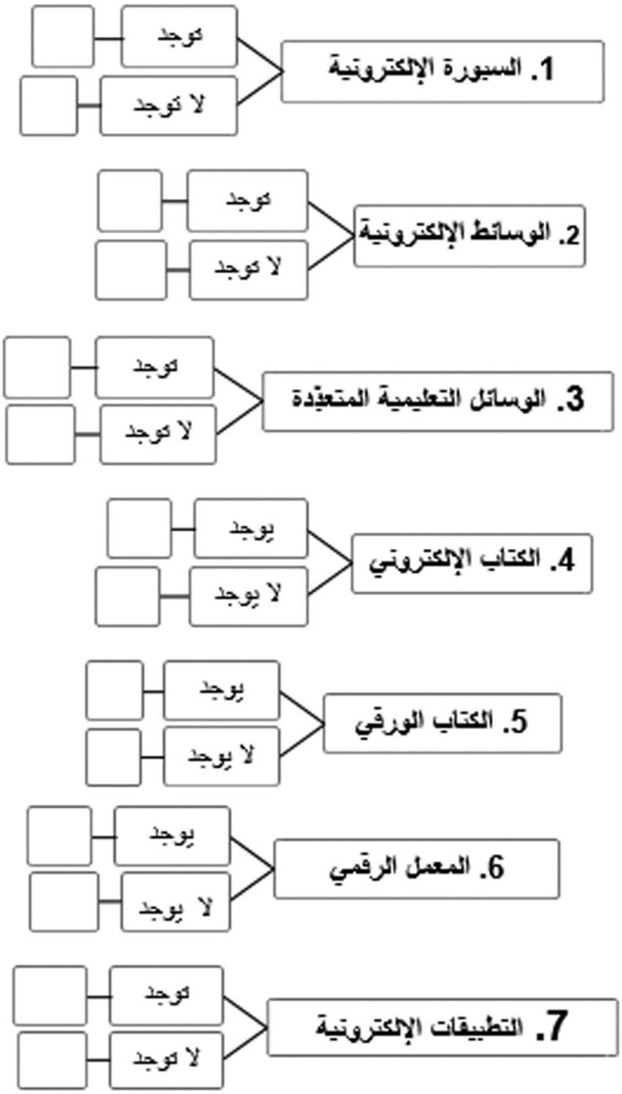


بيان بالأسئلة الخاصة بالسكن الجماعي وخيارات الإجابة عليها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانياً/ البيئة التعليمية المتوافرة بالمؤسسات التعليمية الّتي ينتمون إليها:

شكل رقم (٣)

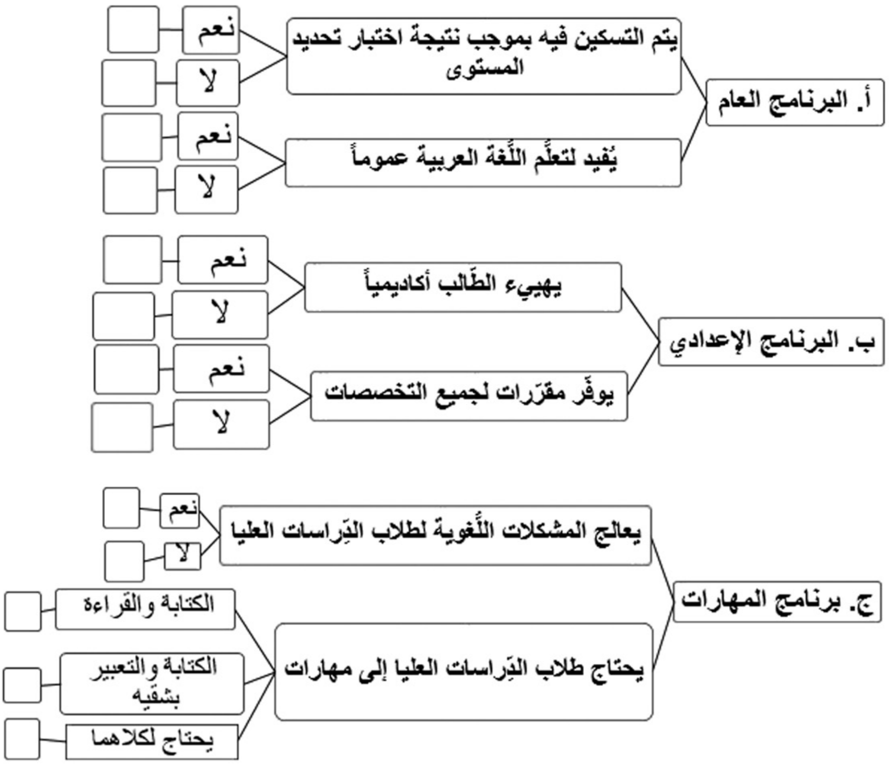


هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بيان بالأسئلة الخاصة بالبيئة التعليمية وخيارات الإجابة عليها

ثالثاً: البرامج التعليمية الّتي تقدمها المؤسسات التعليمية الّتي ينتمون إليها:

شكل رقم (٤)

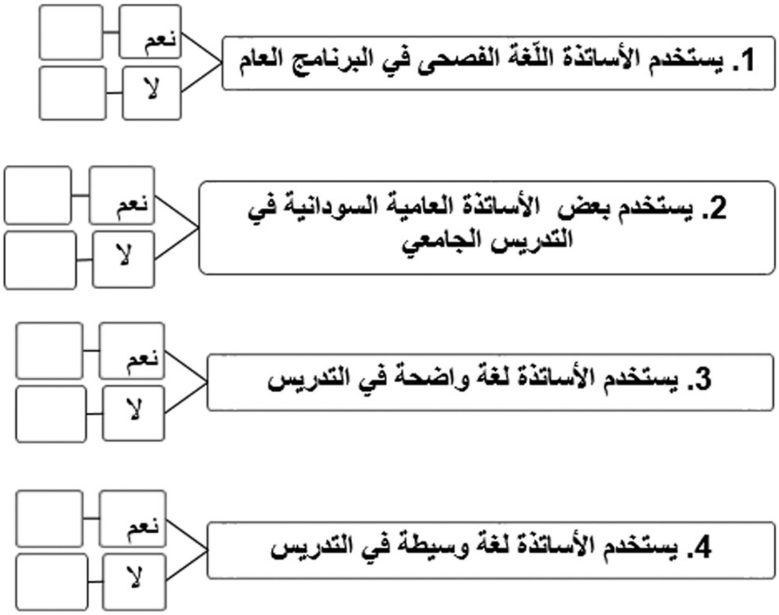


بيان بالأسئلة الخاصة بالبرامج التعليمية وخيارات الإجابة عليها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رابعاً: لغة التّدريس بالمؤسسات التعليمية الّتي ينتمون إليها:

شكل رقم (٥)



بيان بالأسئلة الخاصة بلغة التدريس وخيارات الإجابة عنها

كما أسلفنا فإن معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في جامعة السّودان المفتوحة قد خصص سجلات لتسجيل ملاحظات الطّلاب واستفساراتهم والرّد عليها مباشرة أو بعد إجراء التحليل المناسب من قبل مجموعة الإشراف الّتي تترأسها الباحثة. فهناك بعض الاستفسارات الّتي تتطلب ردوداً مباشرة وتسجيل الملاحظات عليها. كما تقوم مجموعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإشراف بإعداد بعض الأسئلة في ضوء الاستفسارات والملاحظات حيث تُوّجه للطلاب بغرض الحصول على تغذية راجعة؛ إضافة إلى التغذية الراجعة من الأساتذة، فالطّلاب تختلف مستوياتهم الأكاديمية سواءً الذين وفدوا لبرامج المعهد فقط أم الذين يدرسون في مستوى البكالوريوس أو الدّراسات العليا في الجامعات السّودانية الحكومية منها والخاصة، لذلك يبذل المعهد هذه الجهود بغرض التعرّف على مشكلاتهم عن قرب. كما تتم مناقشة المشكلات الّتي تتخذ طابعاً تربوياً لمعرفة الرضا الّذي تحقق عند الطّلاب. فالسِّجلات بمحتوياتها من ملاحظات واستفسارات، قد ابتدعها المعهد بوصفها الماعون التفاعلي الّذي يجمع الأساتذة، والمشرفين، والمرشدين للتعرّف على ما يعيق الطّلاب في تقدمهم نحو أهدافهم التعليمية. ذلك بإبرازها كافة المشكلات الّتي أضحت تشكّل عقبات أمام الطّلاب سواء أكانت مشكلات تتعلق بالمتعلّم أم بمكونات البيئة التعليمية، وسواء أكانت متعلقة بمحتوى المادة التعليمية، أم وسائط حديثة، أم طرائق تدريس وغيرها. كذلك البنية التعليمية بما فيها من قاعات دراسية مجهزة تجهيزاً كاملاً. بجانب السكن الجماعي وطبيعته ومميزاته. إضافة إلى المشكلات الّتي قد تنبع من استخدام اللّغة الهدف. يضاف إلى ذلك البيئة اللّغوية المحيطة بالطّلاب ومتطلباتها، إضافة إلى المهارات اللّغوية المستهدف تعلُّمها من جانب، والمهارات الأكاديمية من جانب آخر. بالتالي فإن وجود الباحثة على الطبيعة داخل المعهد ومسؤوليتها الإشرافية تجاه المجموعات قد مكّنها من الوصول إلى تحليل محتوى السِّجلات والملاحظات وإعداد الأسئلة النموذجية الّتي أسهمت في الحصول على استقصاء آراء الطلاب. من هنا سوف تستعرض الورقة البحثية في المحاور الّتي تلي هذا المحور ملخص الجداول بالاستنتاجات بغية الوصول إلى النتائج النهائية الّتي تُسهم في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

المحور الثاني/البنية التعليمية وبيئتها في بعض المؤسسات:

جدول رقم (١) البنيات الأساسية- القاعات الدّراسية:

م	اسم المؤسسة	القاعة		عدد الطّلاب		تهوية القاعة		الشبكات الداخلية		التيار الكهربائي	
		مناسبة	غيرمناسبة	كبير	مناسب	جيدة	غيرجيدة	توجد	لا توجد	مستقر	غيرمستقر
١	جامعة إفريقيا العالمية	√		√			√		√		√
٢	جامعة أم درمان الإسلامية	√		√			√		√		√
٣	جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا	√		√			√		√		√
٤	جامعة النيلين	√		√			√		√		√
٥	معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية	√			√	√			√		√
٦	معهد جامعة السّودان المفتوحة	√			√	√		√		√	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٢) البنيات الأساسية –السكن الجماعي

م	اسم المؤسسة	خاص بالمؤسسة		وجود جماعي منشود		العربيّة لغة التواصل			يحقق الدمج المجتمعي		
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	لحد ما	نعم	لا	لحد ما
١	جامعة إفريقيا العالمية	√			√			√			√
٢	جامعة أم درمان الإسلامية		√		√		√				√
٣	جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا		√		√		√				√
٤	جامعة النيلين		√		√		√				√
٥	معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية		√		√			√			√
٦	معهد جامعة السّودان المفتوحة		√		√			√			√

جدول رقم (٣) البيئة التعليمية

م	اسم المؤسسة	السبورة		الوسائط الإلكترونية		الوسائل		الكتاب الإلكتروني		الكتاب الورقي		المعمل الرقمي		التطبيقات الإلكترونية	
		إلكترونية	غير إلكترونية	توجد	لا توجد	متعدّدة	غير متعددة	يوجد	لا يوجد	يوجد	لا يوجد	يوجد	لا يوجد	توجد	لا توجد
١	جامعة إفريقيا العالمية		√		√		√		√	√			√		√
٢	جامعة أم درمان الإسلامية		√		√		√		√		√		√		√
٣	جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا		√		√		√		√		√		√		√
٤	جامعة النيلين		√		√		√		√		√		√		√
٥	معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية	√		√		√			√	√			√		√

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦	معهد جامعة السّودان المفتوحة	√		√		√		√		√		√			√

توضح الجداول بالأرقام (١) و (٢) و (٣) تحليلاً كاملاً للبنيات الأساسية وبيئاتها التعليمية لبعض المؤسسات الّتي ينتمي إليها الطّلاب الذين يلتحقون ببرامج معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بجامعة السّودان المفتوحة. نشير هنا إلى أن البنيات الأساسية تشكّل مرتكزاً مهماً في العملية التعليمية، إذ أنها تؤسس لإعداد بيئة تعليمية بكامل متطلباتها، ومواصفاتها التربوية والنفسية والتعليمية والتقنية. لذلك فإن وصف البنية التعليمية وبيئتها وتحليلها وتقويمها تعطي نتائج تُسهم في حل بعض صعوبات التعليم والتعلُّم لدي الطّلاب الوافدين، خاصة ما أظهرتها سجلات الملاحظات بالمعهد، والمناقشات الّتي دارت حولها، والتوصية بشأنها داخل المؤسسة التعليمية، وتلك الموجّهة للمنظمات الّتي أوفدتهم ضمن تقارير المتابعة الأسبوعية. وقد ثمّن الأساتذة ما يقوم به معهد الخرطوم الدّولي في السّابق فيما يختص بإسكان الطّلاب الذين يتم إعدادهم للتدريس في المجال. كذلك ما تقوم به جامعة إفريقيا العالمية الّتي تبذل جهوداً كبيرةً في إعداد البنية الّتي تتناسب مع الطّلاب الوافدين على اختلاف تنوِّعهم القاري وجنسياتهم، حيث توفّر لهم الوجود الجماعي المتنوّع الّذي يمثل جانباً هاماً في العملية التعليمية، لما ينبغي أن يسهم به في إثراء الجانب اللّغوي والثقافي؛ غير أن هناك ملاحظات تتطلب الاستيفاء حتى تستكمل ما تبذله جامعة إفريقيا وغيرها من الجامعات الّتي تعمل في المجال لترتقي بعملياتها التعليمية مثل:

- السكن الجماعي الّذي يمثّل جزءاً من البنية التعليمية لقربه من قاعات الدّراسة. يتطلب إيجاد أسس للتسكين والتوزيع بداخله، للتعرّف على مدى إسهامه في تحقيق الأهداف التعليمية. إضافة إلى توفير البيئة اللّغوية المناسبة الّتي تقوم على المزج والدمج مع النّاطقين بالعربية، ما يعيد صياغتهم لغوياً وثقافياً.
- إيجاد برامج نوعية مكثفة تجمع بين الطّلاب الوافدين وطلاب المجتمع الهدف من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

داخل الجامعة وبعض الجامعات الأخرى؛ سعياً لتحقيق بيئة تعليمية لغوية تعود بالمكاسب التعليمية والثقافية لهؤلاء الطّلاب النّاطقين بغير اللّغة العربية؛ وجعلهم جزءاً من النسيج المجتمعي الجامعي؛ وللإسهام في تشكيل الأنشطة فقد أقام المعهد دورات رياضية تنافسية بين الطّلاب على مستوى الرياضة الجسمانية والرياضة الذهنية.

- يتّصف المجتمع السّوداني بالمحافظ، على الرغم من أنه يحتضن الّذي يفد إليه، طالما ينسجم معه عقدياً وسلوكياً. غير أن بعض المتغيرات الّتي حدثت في هذا القرن جعلت استضافة الوافدين والوافدات من الطّلاب والطّالبات داخل الأسر السّودانية نادرة جداً؛ كما هو الحال في تعليم اللّغات الاجنبية فيما يعرُّف (بالإيواء الأسري)؛ لتعدد المفاهيم الّتي ارتبطت بهذا الجانب؛ فالمجتمع السّوداني ظل يعرفُ إلى تاريخ قريب (خلوة الضيفان) في الريّف، و(الدّيوان) في الحضر. وهو مكان لاستضافة الرّجال دون النساء. إذ يوجد هذا الدّيوان منفصلاً في جزء خاص بالرّجال فقط يسمى (الدّيوان). غير أن الدّيوان في الوقت الحاضر أصبح لا يُلبي حاجة الإيواء كما كان في السابق.
- تغيّرت وجهات نظر الأسر السّودانية فيما يختص باستضافة الطّالبات، لأسباب مختلفة منها المجتمعية لاختلاف الثقافات، والعادات، والتقاليد. إضافة إلى بعض العوامل التربوية والنفسية والاقتصادية. عليه فإن المجتمعات العربيّة المسلمة عموماً بما في ذلك المجتمع السّوداني يصعب فيه توفير الجانب الخاص باستضافة هؤلاء الطّلاب الوافدين من الجنسين، وإيوائهم داخل الأسر لأغراض صوغهم لغوياً وثقافياً داخل المجتمع الجديد؛ عليه يجب السعي لإيجاد آليات تفي بهذا الجانب عبر برامج تعمل على إدماجهم في المجتمع وصوغهم ثقافياً ولغوياً بحيث يصبحون جزءاً من النسيج المجتمعي، ومن الفاعلين فيه. الأمر الّذي ينعكس إيجاباً على تعلُّمهم العربيّة لغة ثانية؛ ليصبح بإمكانهم في المستويات المتقدِّمة ببرامج تعليم العربيّة لأغراض عامة، لديهم القدرة على ممارسة اللّغة وتوظيفها توظيفاً اتصالياً يفي ببعض الاستخدامات التواصلية ممّا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يهيِّئهم لاستقبال المرحلة الجامعية. إضافة إلى تمكينهم من ممارسة لغة الحياة العامة (اللّغة العامية) في المجتمع من خلال علاقة تبادلية مفيدة، تجعلهم أكثر تفاعلاً مع الحياة الدِّراسية في مستوى التعليم الجامعي، وفوق الجامعي؛ إذ يشير الواقع إلى حاجتهم لمهارات الكتابة والتعبير بشقيه والحوار.

كذلك يلتحق هؤلاء الطّلاب من خلال البرامج العامة لتعليم اللّغة العربيّة للأجانب بالمراكز والمعاهد والجامعات سواءً أكانت تتبع للتعليم الحكومي أم التعليم الخاص. إذ تتكون البرامج غالباً من ثلاثة مستويات رئيسة (الابتدائي، المتوسط، المتقدِّم). حيث يتم تسكينهم فيها وفقاً للإجراءات والأسس المتبعة في النظام التعليمي بكل مؤسسة. ليكتسب الطّلاب من خلال دراستهم فيها، خبرات لغوية تساعدهم على اجتياز اختبارات القدرات اللّغوية، الّتي يخضعون لها عند قبولهم في الجامعة؛ غير أن خبراتهم المكتسبة خلالها لا تمكنهم أحيانًا من تجاوز الصعوبات أثناء الدّراسة الأكاديمية في المرحلة الجامعية الّتي تتطلب مهارات لغوية لأغراض خاصة تتوافق مع دراسة التخصصات الجامعية الّتي تُدرّس باللّغة العربية، ما يحتم إخضاعهم لفترة إعدادية لتنمية مهاراتهم اللّغوية، ليتمكنوا من المهارات اللازمة للدراسة باللّغة العربيّة؛ لا سيما وأن المناهج في كليات العلوم الإنسانية تعتمد الدّراسة فيها على اللّغة العربيّة والّتي تتطلب لغةً واسعةً تتضمن مفردات غزيرة وجديدة عليهم ربما يسمعونها لأول مرة، كما تكون لها استخدامات متعدَّدة من خلال تراكيب جديدة ومعقَّدة. إضافة إلى سياقاتها المتنوعة. كذلك تُستخدم خلال الدّراسة مصطلحات جديدة ذات معاني خاصة بمجال التخصص. من هنا تنشأ بعض الإشكالات الّتي يعاني منها هؤلاء الطّلاب على مستوى أقسام اللّغة العربيّة بقطع النظر عن التخصصات الأخرى. فهنالك العديد من الدّراسات (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٦، ٣٩م) تناولت مشكلاتهم حيث أشارت إلى أهمية تنمية مهاراتهم مثل مهارات التذوق الأدبي ومتطلباتها، حسب مكونات العملية التعليمية، سواءً المتعلقة بمحتوى المهارات المستهدف تعليمها، أم صوغ المواد في ضوء الطرق الفعالة في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تدريس اللّغات، أو التتابع في تقديم المهارات، وغيرها. إزاء كل ذلك يبدو لجميع الطّلاب، والطّلاب غير النّاطقين بالعربيّة خاصةً أن الأستاذ الجامعي يستخدم لغة متخصصة لا يسهل عليهم فهمها، من هنا تبدأ مشكلاتُهُمْ اللُّغوية في الظهور، والّتي تتعمق لدي بعضهم حتى تعوق استمرارهم في بعض التخصصات، ما يدفعهم إلى التغيير بالانتقال من تخصص إلى آخر بغرض المعالجة. لذلك حاولت بعض الدّراسات (العصيلي، ٢٠٠٦م) أن تعالج مثل هذه المشكلات، وتقدِّم عدّة مقترحات للقائمين على أمر برامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها لمعالجتها خاصة للطلاب الذين يلتحقون بالبرامج الأكاديمية الّتي تُدرس باللّغة العربية؛ وذلك بإعداد مناهج خاصة تهدف إلى الإسهام والمعالجة.

المحور الثالث/البرامج ومناهجها التعليمية:

جدول رقم (٤) البرامج ومناهجها التعليمية

م	اسم المؤسسة	التسكين في البرنامج العام		توجد مقررات للإعداد في جميع التخصصات		يوجد برنامج للمهارات		برنامج مهارات للدراسات العليا	
		باختبار	بدون اختبار	نعم	لا	نعم	لا	يوجد	لايوجد
١	معهد جامعة إفريقيا العالمية		√		√		√		√
٢	مركز جامعة أم درمان الإسلامية	√			√		√		√
٣	مركز جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا		√		√		√		√
٤	مركز جامعة النيلين		√		√		√		√
٥	معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية	√			√		√		√

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦	معهد جامعة السّودان المفتوحة	√			√	√		√	

يوضح الجدول رقم (٤) أعلاه البرامج الّتي توفِّرها المؤسسات التعليمية المبينة به، غير أن الّذي لا شك فيه أن كثيراً من البرامج القائمة حالياً في بعض مؤسسات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها المنتشرة في الأقطار العربيّة ومن بينها السّودان، وعلى الرغم من الخبرات الطويلة والمتميزة في المجال، إلا أنها تفتقر إلى كثير من البرامج التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية، الأمر الّذي يحتم على المؤسسات العمل على إخضاع برامجها التعليمية بما فيها من محتويات إلى المراجعة والتقويم لأغراض التطوير والتجديد والمواكبة للمستجدات، والمتغيرات في مجال تعليم اللّغات الاجنبية العالمية ذلك للإيفاء بحاجات المتعلّمين، وإرضاء طموحاتهم، وتطلعاتهم الّتي تمليها أهدافهم من تعلُّم العربية.

فواقع المناهج على مستوى الوطن العربي يدعو إلى المراجعة والتقويم، ويحضرنا هنا قول رشدي طعيمة عن واقع التأليف في مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في الربع الأخير من القرن الماضي: «مازالت معاهدُنا دون مستوى المعاهد الأجنبية من حيث الكفاءة في تأليف الكتب الدّراسية، أو إعداد المواد التعليمية، فالكم الّذي يؤلّف ضئيل، وحتى هذا الكم الضئيل ضعيف المستوى، قليل الغناء» (طعيمة، ١٤٠٥، ص٢١). وعلى الرغم من أنه مع بداية هذا القرن ظهرت بعض البرامج الدِّراسية الّتي تجاوزت القديم، ومضت إلى ما هو أحدث مع استصحاب ما هو مفيد من الخبرات القديمة؛ كما ظهرت المقاربة التواصلية، وما بعدها من المقاربات الحديثة الّتي شكّلت حضوراً في تعليم اللّغات في أوروبا، وهي أيضاً قد «طوّرت مناهج حديثة تتناسب وحاجة الجمهور الأكاديمي المستهدف بها» (الزوم،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٠١٥م، ١٣). كذلك مخرجات تبادل الخبرات المحلية والإقليمية والعالمية الّتي عملت على تطوير تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ في ضوء الكثير من البحوث والدّراسات الّتي اهتمت بالمجال في مناهجه وطرائق تدريسه وتقنيات (البصري، ٢٠٢٠، ص٢١) تعليمه وتعلُّمه. إضافة إلى أساليب التقويم والقياس والاختبارات وغيرها. فأصبحت مؤلفات بعض المؤسسات أكثر مواكبةً وتحديثاً نتيجة لتأثرها الواضح بمستجدات العلوم التربوية الحديثة، والتجارب العالمية فيما يختص بتعليم اللّغات الأجنبية. غير أن هذا لا ينفي وجود بعض الملاحظات عليها، وغيرها من المناهج الأُخرى الّتي أضحت تحتاج إلى تطوير إذ لا تزال معاناة بعض المتعلّمين مستمرة حيال بعض من المشكلات في المنهج والمحتوى ما يحتم العمل على إيجاد مناهج إضافية تلبي حاجاتهم الأكاديمية. ذلك لأن ما حدث من نقلات نوعية في برامج تعليم اللّغة العربيّة مواكبةً، وتأليفاً وإخراجاً لاتزال تحتاج إلى المزيد من الاستلهام للتجارب العالمية، إضافة إلى إيجاد كل ما يمكن أن يعالج المهارات من حيث المحتوى حسب التخصصات الأكاديمية للطّلاب الذين يرغبون في تلقي تعليمهم الجامعي في الجامعات الّتي تُدرِّس المقررات الأكاديمية باللّغة العربية. ذلك لأن هذه المقررات قد تمّ إعدادها أساساً للطّلاب النّاطقين باللّغة العربيّة مما يؤكد حاجة غير النّاطقين بالعربيّة إلى تطوير كفايتهم اللّغوية الأكاديمية لمواصلة مسيرة تعلُّمهم في مستوى التعليم الجامعي، وفوق الجامعي. عليه فإن هذا الأمر يحتاج إلى ثورة تأليفية في هذا الميدان، لمقابلة التعدّد في برامج الإعداد اللّغوي ولمقابلة التنوّع في التخصصات بمحتوى متنوّع يفي حاجة التخصصات، ومتطلباتها من المهارات الأكاديمية، الّتي يحتاجها الطّلاب. ولتكن البداية ببرامج العلوم الإنسانية الّتي يرتادها أعداد كبيرة من الطّلاب النّاطقين بغير العربيّة في التعليم الجامعي الحكومي والأهلي. ذلك لمعالجة الارتداد الّذي حدث بالعودة إلى استخدام اللّغة الإنجليزية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لغةً للدراسة والتدريس في بعض المؤسسات الجامعية حيث تجاوز استخدام اللّغة الإنجليزية فيها الكليات التطبيقية إلى الكليات النظرية الّتي تدرَّس العلوم الإنسانية على الرغم من أن بعضها قد عُرِّبت منذ ثمانينات القرن الماضي مثل جامعة الخرطوم (حريز، ١٩٨٣، ص٥٩).

إن الإقبال المتزايد على تعلُّم اللّغة العربيّة ينبغي أن تقابله ثورة من جميع الحادبين على اللّغة العربيّة في كل العالم العربي؛ ذلك لأن المؤسسات القائمة حالياً غير كافية لسد الحاجة الحقيقية نتيجة لازدياد الراغبين في التعلُّم بقطع النظر عن ضعف إمكانات بعض منها في جميع متطلبات العملية التعليمية (البصري، ٢٠١٧، ص٣٤). لاسيما وأن هذه المؤسسات لا تزال تعاني بعض الإشكاليات في برامج ومناهج تعليم اللّغة العربيّة لأغراض عامة، وهو المنهج الأساس للتعليم والتعلُّم فمثلاً: معهد الخرطوم الدّولي للغة العربيّة يدرّس منهج الإيسسكو؛ بينما يُمثّل منهج معهد جامعة إفريقيا العالمية التجربة السودانية الأولى في بناء مناهج برامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، فيما يشكّل منهج معهد جامعة السّودان المفتوحة التجربة السودانية الحديثة بكامل متطلبات المنهج وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط. أما الجامعات السودانية الأخرى فلا توجد لها مناهج مخصّصة باسمها. كذلك برامج الإعداد اللُّغوي الّتي ينبغي أن تعمل على تنمية المهارات الأكاديمية الّتي يتعرّض لها الطّلاب قبل الدّخول إلى برنامج البكالوريوس كما هو الحال في معهد الخرطوم الدّولي، ومعهد جامعة إفريقيا العالمية. على الرغم من أن الملاحظات المُدوّنة بالسِّجلات قد أظهرت ضرورة الاستمرار في تطوير برامج المهارات الأكاديمية لتضمّن في الخطط الدِّراسية وفق جداول تصاحب الفصول الدِّراسية في مرحلة البكالوريوس، خاصةً في الفصول الأربعة الأولى. عليه فإن هذا العمل يُعدُّ مشروعاً كبيراً يحتاج إلى إمكانات هائلة وجهود كبيرة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ما يدفع إلى القول بالحاجة إلى ثورة من أهل اللّغة الحادبين عليها وجميع العاملين والمهتمين بالمجال.

المحور الرابع/ إشكاليات التعليم والتعلّم بالمؤسسات التعليمية:

جدول رقم (٥) لغة التدريس

م	اسم المؤسسة	تستخدم العامية في تدريس البرنامج العام		تستخدم لغة وسيطة في تدريس البرنامج العام		تستخدم العامية في التدريس الجامعي		تستخدم لغة التخصص في التدريس	
		نعم	لا	نعم	لا	دائماً	أحياناً	نعم	لا
١	جامعة إفريقيا العالمية		√	√			√	√	
٢	جامعة أم درمان الإسلامية		√	√			√	√	
٣	جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا		√	√			√	√	
٤	جامعة النيلين		√	√			√	√	
٥	معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية		√		√		√	√	
٦	معهد جامعة السّودان المفتوحة		√		√		√	√	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن لغة التّدريس تتصدر إشكاليات التعليم والتعلُّم في كثير من المؤسسات التعليمية. فقد رصدت سجلات معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في جامعة السّودان المفتوحة كل الملاحظات والاستفسارات، وعملت على تتبّع مؤشرات الاستجابة لها في كافة المستويات داخل المعهد؛ وحاجاتهم طرف منظماتهم من خلال الشراكات القائمة، والتعرُّف على مشكلات تعليمهم وتعلّمهم لهذه اللّغة والتعبير عنها، وعن طبيعتها، وعن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كل ما يرونه حجر عثرة أو عقبة في طريقهم. فجاءت الملخصات اليومية للسّجلات مفيدة إذ إنها تُعطي إشارات تعزز لكل ما يتبادر إلى أذهان العاملين في المجال، وتدعم الرؤى الّتي تكوَّنت خلال التجارب في كثير من الجوانب. فقد كانت ملاحظات بعضهم عن استخدام بعض الأساتذة للّغة العامية في التدريس الجامعي. مثل هذه الملاحظة تعود بنا إلى أهمية ازدواج العامية والفصحى في المستويات المتقدِّمة عند تعلُّم اللّغة العربية، لتصبح اللّغة العربيّة مثل اللّغات الأجنبية الأخرى، الّتي جعلت التداول بين العامية والفصحى واقعاً في المستوى المتقدِّم إذ يصبح فيه المتعلّم خبيراً باللّغة العربيّة الفصحى، ويمكن أن يوفق بينها وبين لغة الحياة العامة (اللّغة العامية) السّودانية. لاسيما وأن الأخيرة تقترب من الفصحى المعاصرة بدرجات كبيرة (البصري، ٢٠١٧، ص٥٤) ولا تشكّل عائقاً عندما يستخدمها الأستاذ في المحاضرة أم خارجها أم أثناء تواصل المتعلّم مع المجتمع الهدف. تجدر الإشارة إلى أن استخدام بعض الأساتذة للغة الحياة العامة في كثير من التخصصات الأكاديمية ليس استعمالاً مطلقاً بل في حدود مقبولة يفهمها الطّلاب في مستوى التعليم الجامعي، إذ لا يُلحظ ارتفاعاً في نسبة شكاوى الطُّلاب غير السّودانيين من استخدام الأستاذ للغة الحياة العامة في قاعة الدّراسة ما يشير إلى تأكيد قربها من الفصحى أولاً، ولما تتمتع بها هذه اللّغة من وضوح. عليه فإن هذه الإشكالية عند بعض الطُّلاب غير النّاطقين بالعربيّة تعالجها التداولية في المستوى المتقدّم من برامج تعليم العربيّة لأغراض عامة. فقد تجاوزت اللّغات الأجنبية في العالم إشكالية التداولية حيث وضع لها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللّغات حداً في المستوى الخبير (C١). الّذي يقابل المستوى المتقدِّم الأول في سلسلة جامعة السّودان

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المفتوحة (البصري، ٢٠١٧م، ص١٣٤). كذلك ذكر رشدي طعيمة: «أن المستوى المتقدِّم يعبّر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللّغوي» (طعيمة، ١٩٨٦، ص١٦٢). فالمتعلّم في هذا المستوى يكون قادراً على التواصل بلغة المجتمع الهدف دون حدوث أيَّ تأثير سالب على استخدامه للغة الفصحى؛ ذلك لأن هذه المرحلة تدعم دخوله إلى مرحلة جديدة من التعلُّم للأغراض الخاصة (الأغراض الأكاديمية). كذلك فإن فكرة تعلُّم اللّغات الأجنبية تقوم في الأصل على أداء المهام الّتي يحتاجها المتعلّم داخل المجتمع الجديد الّذي يعيش فيه. إذ يُلحظ أن هذا الجانب قد شكَّل الهيكل الّذي بُني عليه الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللّغات بكامله (سعيد ومحمد، ٢٠١٤، ص١٢٣). عليه فان هذه الفكرة تركِّز على جانب الأداء الشفوي والسمعي الشفوي الّذي يحتاجه تعليم اللّغة العربيّة للأغراض الخاصة ثم يأتي بعده الجانب الكتابي. أيضاً فإن الفترة الإعدادية تعدُّ المتعلّم لغوياً لتمكّنه من الدّخول إلى مرحلة البكالوريوس، فينبغي أن تهتم بتنمية المهارات الأكاديمية للطالب غير النّاطق بالعربية؛ على أن تُراعى فيها التخصصات الّتي تُبنى المهارات في ضوئها. فالمهارة حسب طعيمة: «هي درجة من الكفاءة في أداء فعل ما» (طعيمة، ٢٠٠٤، ص٣١). عليه فإن اكتساب الطالب للكفاءة اللّغوية الأكاديمية تجعل لفترة الإعداد اللّغوي مخرجات مثمرة تحقق الأهداف التواصلية، وتدعم مستويات فهمه للاستخدامات اللّغوية في السّياقات العلمية لتخصصه المستقبلي، وهو الضمان لاستمراره في دراسته الجامعية بسهولة ويسر.

الخاتمة والنتائج:

في ضوء ما تقدّم، وما احتوت عليه محاور الدراسة الّتي أجرتها الورقة البحثية نختم بأنه يمكن القول إن بعض المشكلات تشكّل جانباً من مشكلات تعليم اللّغة العربيّة الّتي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أسهمت السِّجلات في إبرازها، وتأكيدها من خلال إجابات الطّلاب على الأسئلة، وقد عملت الورقة البحثية على وصفها وتحليلها ومناقشتها واقتراح الحلول المناسبة لكل منها. عليه يمكن إيجاز النتائج الّتي توصلت إليها فيما يلي:

- غياب برامج المهارات اللغوية لأغراض أكاديمية أدى إلى شكوى الطّلاب من صعوبة لغة الأستاذ الجامعي الناجمة عن استخدامه لسياقات متنوعة ومصطلحات أكاديمية جديدة وواسعة، خلال الفصول الدِّراسية ما يؤدي إلى صعوبة فهمها بالنسبة لبعض الطّلاب النّاطقين بغير العربية، لعدم تعرضهم للمهارات الأكاديميّة في الإعداد اللّغوي. إضافة لما يضيفه استخدام لغة الحياة العامة (اللّغة العامية) من صعوبات؛ حيث أفاد بذلك الطّلاب الذين يدرسون ببعض المؤسسات الّتي غطتها الدّراسة.
- العمل على جعل التداولية واقعاً في المستويات اللّغوية المتقدِّمة. ليتمكَّن المتعلّم في المستوى المتقدّم من استخدام لغة الحياة العامة (اللّغة العامية) في المجتمع الهدف، ممّا يدعم تعلُّمه للعربية الفصحى، ويجعله قادراً على ممارسة التداولية للتعايش في مجتمع اللّغة الهدف، بل وعضواً فاعلاً بداخله. لتفادي مشكلة استخدام لغة الحياة العامة (اللّغة العامية) أثناء التدريس والّتي ظهرت في ملاحظات الطّلاب المُدوّنة بالسِّجلات.
- لا تزال البنية التعليمية وبيئتها تحتاج إلى ما يجعلها أكثر ملاءمة لحاجات المتعلّمين وطموحاتهم.
- لم يسهم السكن الجماعي الحالي في تطوير النمو اللّغوي للطلاب بالمستوى المنشود. كما تعيق بعض القيود بالمجتمع الهدف تنفيذ برنامج الإيواء الأسري للطّلاب ممّا يتطلب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدّعوة إلى التفكير الجاد في إيجاد البدائل المناسبة الّتي تسهم في التعويض وإزالة بعض حواجز الدّمج في مجتمع اللّغة الهدف.

- افتقار برامج الإعداد اللّغوي في بعض المؤسسات إلى الشمولية إذ لا تعمل على إكساب النّاطقين بغير العربيّة المهارات الأكاديمية الّتي تتوافق مع تخصصاتهم في الدّراسة الجامعية، بجانب المهارات التقليدية الأساسية في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. ما يُوحي بضرورة العمل على إعداد برامج للإعداد اللّغوي تفي بحاجات الطّلاب حسب تخصصاتهم الدّراسية؛ إذ لا توجد برامج مخصصة للمهارات الأكاديمية في جميع المؤسسات التعليمية.
- الحاجة إلى تدريب أساتذة الجامعات على تدريس النّاطقين بغير اللّغة العربيّة من أصحاب التخصصات الأخرى غير اللّغوية. ذلك لاستيفاء مطلوبات تدريس غير النّاطقين بالعربية؛ لتسهيل استمرارهم في تخصصاتهم، خاصة ما يخص مجالات الدّراسة في العلوم الإنسانية الّتي تعتمد اللّغة العربيّة في التدريس.

التوصيات:

١. جعل مرحلة الإعداد اللّغوي مرحلةً لتحقيق الكفاية اللّغوية الشاملة لدي الطّلاب غير النّاطقين بالعربية، بأن تتضمن تنمية المهارات الأكاديمية لديهم وتمكّنهم من فهم السّياقات اللّغوية الّتي يستخدمها الأساتذة خلال تدريسهم للمواد التعليمية في التخصصات الأكاديمية الّتي تُدّرس باللّغة العربية.

٢. العمل على تطوير برامج تعليم اللّغة العربيّة للأغراض العامة، وجعل التداولية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واقعاً عند تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في المستويات المتقدّمة لمعالجة الازدواج بين العامية والفصحى في المستوي المتقدّم الذى يصبح فيه الطالب خبيراً باللّغة العربية.

٣. العمل على الاستعاضة عن الإيواء الأسري بأنشطة ثقافية ورياضية واجتماعية تُقيمها المؤسسات التعليمية داخل المجمعات السكنية للطّلاب وخارجها بحيث تحقق جزءاً من مخرجات برنامج الإيواء الاسري الّذي يصوغ المتعلّم لغوياً وثقافياً ويحقق التبادلية بين اللّغة الفصحى ولغة الحياة العامة (اللّغة العامية) في المجتمع الهدف فتذوب الحواجز اللّغوية.

٤. العمل على إعداد برامج متخصصة للأغراض الأكاديمية وتدريب أساتذة الجامعات السّودانية على تدريس النّاطقين بغير العربيّة خاصة في تخصصات العلوم الإنسانية الّتي يلتحق بها أغلبية النّاطقين بغير العربية.

المقترحات:

بما أن تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها محل اهتمام العديد من الجهات ذات الاختصاص، والرعاية. عليه تبذل هذه الورقة البحثية مقترحات للجهات كما يلي:

أولاً: على المنظمات المعنية بمتابعة ورعاية شؤون منتسبيها داخل المؤسسات التعليمية، الآتي:

١. ابتداع شراكات بين المنظمات والمؤسسات التعليمية تعوّض عن الإيواء الأسري وتوفّر آليات تعمل على تسهيل السكن الجماعي، لهؤلاء الطّلاب على أن يراعى فيه التنوّع، سعياً لإدماج الجنسيات المختلفة في سكن واحد بحيث تصبح اللّغة العربيّة هي اللّغة المتداولة بينهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانياً: المؤسسات العاملة في مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها: تعددت هذه المؤسسات وانتشرت على مستوى التعليم الحكومي والخاص، ما يتطلب تعاونها معاً لإثراء المجال. عليه تقترح الورقة البحثية ما يلي:

- العمل على إعداد برامج أكاديمية للتخصصات المختلفة، ليصبح التعلّم ملبّياً لأغراض المتعلّمين.
- جعل الازدواج بين الفصحى المعاصرة والعامية واقعاً في المستوى المتقدِّم لجعل المتعلّم فاعلاً في المجتمع الجديد.

ثالثاً: المؤسسات ذات الوجود الأجنبي البارز: بما أن هذه المؤسسات تنتسب إليها أعداد مقدرة من الطّلاب النّاطقين بغير العربية تقترح الورقة البحثية ما يلي:

١. العمل على جعل المهارات الأكاديمية واقعاً ملموساً داخل المحتوى المستهدف تعليمه في فترة الإعداد اللّغوي لكل تخصص، لبناء الكفاءة اللّغوية الشاملة لدي طلابها.

٢. تدريب الأساتذة على طرائق تدريس النّاطقين بغير العربيّة لاستخدام أكثر الطرق الفعَّالة في تنمية المهارات الأكاديمية سواءً في فترة الإعداد اللّغوي أم أثناء الدّراسة الجامعية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب

- الدوش، السيد عوض الكريم وآخرون. (٢٠١١م). سلسلة جامعة السّودان المفتوحة. ط١. منشورات جامعة السّودان المفتوحة. الخرطوم. السودان.
- الزوم، عبد الملك. (٢٠١٥م). مناهج تعليم اللّغة العربيّة بين النظريات المتطورة والتقليدية (التجربة الفرنسية) كتاب تجارب تعلم اللّغة العربيّة في أوربا. مركز الملك عبد الله لخدمة اللّغة العربية. تحرير بدر بن ناصر الجبر. منشورات مركز الملك عبدالله. الرياض. السعودية.
- الناقة، محمود وطعيمة. رشدي. (٢٠٠٦م). مناهج واستراتجياتالايسيسكو. الرباط. المغرب.
- دليل جامعة السّودان المفتوحة، (٢٠٠٤). منشورات جامعة السّودان المفتوحة. الخرطوم. السودان.
- دليل معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. (٢٠١٠). منشورات جامعة السّودان المفتوحة. الخرطوم. السودان.
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤م). المهارات اللّغوية مستوياتها وتدريسها وصعوبتها. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
- ____

ــــ. (١٩٨٦م). المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى. معهد اللّغة العربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.
- قانون جامعة السّودان المفتوحة، (٢٠٠٤م). أجازه المجلس الوطني السوداني. دورة الانعقاد السابع. جلسة رقم ١١. ٩/ ربيع أول ١٤٢٥ه الموافق ٢٨/ أبريل. الخرطوم. السودان.
- محمد، عثمان عوض السيد. (٢٠٠٨). مهارات الدراسة والتعلم الذاتي. منشورات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جامعة السّودان المفتوحة. الخرطوم. السودان. ص٨٥-٨٧.

ثانياً: الرسائل والأوراق العلمية

- أشرف، حامد.(ب ت). «صعوبات تعليم اللّغة العربيّة بباكستان». مجلة جامعة بنجاب، لاهور. باكستان.
- البصري، هداية تاج الأصفياء. (٢٠٢١م). «إشكالية اختبارات تحديد مستويات الدّارسين ببرامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وبرنامج جامعة السّودان المفتوحة». مجلة آداب كلية الآداب جامعة الخرطوم: العدد٤٤. الخرطوم. السودان.
- ____ (٢٠١٧م). «ديناميكية لغة الحياة العامة في السّودان». الموسوعة السّودانية «سودابيديا». الخرطوم. السّودان. الموقع الإلكتروني www.Sudapedia.sd
- ____ (٢٠١٧م). «استخدام الوسائط التقنية في تنمية المهارات اللغوية للنّاطقين بغيرها، إشارة خاصة لتجربة جامعة السّودان المفتوحة». التقنية في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها لمجموعة مؤلفين. مركز الملك عبدالله لخدمة اللّغة العربية، ص١٣٤-١٧١.
- العُصيلي، عبدالعزيز بن ابراهيم. (٢٠٠٦م).«منهج المحتوى في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى». مجلة العربيّة للنّاطقين بغيرها: معهد اللّغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، العدد الثالث، السنة الثالثة، الخرطوم، السّودان ص١-٩١.
- الناهي، هيثم وصالح، غصون فائق. (٢٠١٧م). «مشكلات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في ماليزيا»www.alarabiahconference.org، قمت بزيارة الصفحة في ٣٠/ ١/ ٢٠٢٠م.
- النضري، نورزينة. بت زينول (٢٠٠٩م). بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، «العيادة اللغوية وأثرها في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وحدة تنمية التعلُّم في الجامعة الاسلامية ماليزيا، دراسة وصفية تحليلية» ماجستير غير منشور، الجامعة الاسلامية. ماليزيا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- النور، أحمد محمد بابكر.(٢٠٠١م).»واقع اللّغة العربيّة ومشكلات تعليمها وتعلُّمها في آسيا وأفريقيا، دراسة مقارنة». مجلة العربيّة للنّاطقين بغيرها: جامعة إفريقيا العالمية. الخرطوم. السودان.
- حريز، سيد حامد.(١٩٨٣م). «التعريب الجامعي في السّودان» المجلة العربيّة للدراسات اللغوية: العدد الأول. المجلد الثاني. أغسطس. معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية. ص٥٩. الخرطوم. السودان.
- سعيد، عاطف الحاج ومحمد، محمد داؤود، (٢٠١٤م). «الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللّغات»، مجلة العربيّة للنّاطقين بغيرها: جامعة إفريقيا العالمية، العدد (١٨). الخرطوم. السودان.
- مصاورة، نادر. (٢٠١٤م). «صعوبات تعلم اللّغة العربية» مجلة الساقية: قسم اللّغة العربية. أكاديمية القاسمي، العدد الأول. القاهرة. مصر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعلّم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد من وجهة نظر معلميها ومتعلميها

د. إبراهيم بن علي الدبيان[١]

المستخلص

تحددت مشكلة البحث في غياب الرؤية الواضحة حول جدوى تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد في ظل ظروف جائحة كورونا. وقد استُخْدِمَ في البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) معلما ومتعلما من الجنسين. وقد أعد الباحث استبانة للتعرف على وجهات نظرهم نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد. وقد تُحُقِقَ من صدق أداة البحث وثباتها بالطرق المناسبة. استُخدِمت بعض الأساليب الإحصائية، ومنها: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط. وبينت نتائج البحث أن وجهات نظر عينة البحث في عبارات الاستبانة كانت في أغلبها مرتفعة، فكانت متوسطات الحسابات من أصل (٥) لاستجابات المعلمين والمعلمات على الأبعاد الثلاثة كالآتي: الوظيفي (٣,٦٨) والمكاني (٣,٦٦) والنفسي (٣,٥٩) بدرجة كلية (٣,٦٤)، ولاستجابات المتعلمين والمتعلمات على الأبعاد الثلاثة كالآتي: الوظيفي (٣,٨٩) والمكاني (٣,٦٩) والنفسي (٣,٦١) بدرجة كلية (٣,٧٣). كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة

١ – أستاذ علم اللغة المشارك في قسم اللغة والثقافة، معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات وجهات نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها في تعلمها عن بعد تعـزى لمتغيري (الجنس - الوظيفـة). وكذلك أوضحـت عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات وجهات نظر متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلماتها في تعلمها عن بعد تعزى لمتغيري (الجنس - المستوى الدراسي). وأخيرا بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات وجهات نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها في تعلمها عن بعد، ومتوسطات درجات وجهات نظر متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلماتها في تعلمها عن بعد. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة الاستفادة من وجهات نظر المعلمين والمعلمات والمتعلمين والمتعلمات في تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد بتعزيزها وتوظيفها في العملية التعليمية، وتطوير ما يحتاج منها إلى تطوير؛ لتجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني عن بعد والتعلم وجها لوجه.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية لغة ثانية- التعلم عن بعد- معلمو اللغة العربية لغة ثانية- متعلمو اللغة العربية لغة ثانية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Distance learning of Arabic as a second language: Teachers and Learners' Perspectives

Ibrahim Ali Aldobyan
Head of the Department of Language and Culture, Arabic Linguistics Institute, King Saud University.

Abstract:

The research problem is the absence of a clear vision about the feasibility distance learning of Arabic a second language under the circumstances of the Corona pandemic. The research adapted a descriptive analytical approach. The sample consisted of (118) teacher and learner both males and females. The researcher utilized a questionnaire to realize their views on distance learning of Arabic as a second language. The validity and reliability of the research tool has been verified by appropriate methods. Statistical methods were applied, including arithmetic means, standard deviations, and correlation coefficient. The results showed that the views of the sample on the questionnaire statements were mostly high, the averages of the calculations out of (5) for the responses of the male and female teachers on the three dimensions were as follows: functional (3.68), spatial (3.66), psychological (3.59) with an overall degree (3, 64), and for the responses of the male and female learners on the three dimensions as follows: functional (3,89), spatial (3,69), and psychological (3.61) with an overall score (3.73). It also revealed that there are no statistically significant differences at the level of (5.,.) between the mean scores of the views of Arabic second language teachers in distance learning due to the two variables (gender - job). It also showed that there were no statistically significant differences at the level of (5.,.) between the

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

mean scores of the views of Arabic as a second language learners towards distance learning due to these two variables (gender - academic level). Finally, the results showed that there are no statistically significant differences at the level of (5.,.) between the mean scores of the views of the learners and teachers attributed to the gender variable. Considering the results, the researcher recommended the necessity of making use of the views of the teachers and learners in distance learning of Arabic as a second language to improve the practice and to combine the advantages of distance e-learning with face-to-face learning.

Keywords: Arabic as a second language - distance learning - teachers of Arabic as a second language - learners of Arabic as a second language.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

تعد التقنية سمة من سمات هذا العصر الذي يشهد تطورات تقنية سريعة، جعلتها تستثمر في المجالات المختلفة كلها، ومنها المجال التعليمي الذي وظَّفها بأشكالها المتعددة في العملية التعليمية، وأسهمت في إحداث نقلة نوعية وكيفية في التعليم والتعلم، وتحولات واضحة من التعليم الاعتيادي إلى التقني داخل القاعة الدراسية وخارجها، وفق الاتجاهات الحديثة والأسس العلمية والتعليمية والتربوية والنفسية.

وقد وجد الاهتمام بتطوير التعليم وتيسيره اهتماما كبيرا، ومتابعة مستمرة؛ من خلال استثمار التقنية وتوظيفها في العملية التعليمية؛ مما ساعد ذلك على انتشار نظام التعلّم عن بعد وترسيخ برامجه (Bates,2005)؛ حتى أحدث ذلك تطويرا لها من المسلك الاعتيادي إلى الحديث، وإدخال التعلم الإلكتروني بجميع أشكاله؛ ليتحول نمط التعليم إلى جعل المتعلم محورًا أساسًا فيها، وعنصرًا فاعلا داخل الفصل وخارجه؛ ليعزز ذلك مبدأ التعلم الذاتي من خلال الأجهزة التقنية الحديثة التي تصاحبه أينما ذهب. فجاءت التقنية لتسهم في حرية التعلم وتخلصه من قيود الزمان والمكان، ومن ثم تقلل من استخدام الأوراق وتتحول إلى مادة إلكترونية (رقمية)، وتستمر في التطور فلم تقتصر على التعليم الموجه بل تجاوزته إلى التعلم غير الموجه. وتزامن مع هذه التطورات التنوع في طرق تقديم المحتوى العلمي الذي يسهم في عملية تطوير التعلم الذاتي للمتعلم، وتبعًا لذلك تنوعت استراتيجيات تقديم المحتوى وتعددت على مستوى البيئة الطبيعية والبيئة الافتراضية؛ وذلك بالاعتماد على شبكة الإنترنت التي تعد من الوسائل الأساسية في التعلم عن بعد(Park:2010). ومازال العالم يهتم بهذا التحول السريع ويعنى باستكشاف ما يخدم تيسير العملية التعليمية.

وعندما أطلت جائحة كورونا (كوفيد١٩) بأجنحتها على العالم أجمع، ووضعته على المحك؛ سارع إلى التغيير من آليات عمله في جميع أنشطة الحياة، ومنها نشاط العملية التعليمية عامة وتعليم اللغات خاصة؛ ليكون تعلمها عن بعد أمرا مفروضا لا خيار فيه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وظهر تفاعل عالمي كبير مع هذا الحدث؛ ليتوجه إلى الاستعانة بالتقنية، ويستثمر كثيرا من منتجاتها المتطورة؛ كمنصات إدارات التعلم، وتطبيقات الجوالات، والإيميلات، والتسجيلات الصوتية؛ ليتم التعلم عن بعد بطريقة تعلم تزامني بين المعلم والمتعلم أو غير تزامني.

وهذا التطور الذي سلكه التعلم عن بعد، وأثره الكبير في العملية التعليمية؛ لفت أنظار كثير من الباحثين إلى القيام بدراسات نظرية وتطبيقية حول أثر التعلم عن بعد أو أحد تقنياته، وتبيين أهميته ومميزاته المتعددة في العملية التعليمية وجوانبها التربوية والنفسية والاجتماعية. وإلى ضرورة الاهتمام المتزايد باستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة في التعليم عن بعد بهدف زيادة الفرص التعليمية وانتشار التعليم بين الشرائح المختلفة في المجتمع(Coombs &Rodd, 2008) . فيما يلي استعراض للدراسات السابقة وفق محورين:

أولا: دراسات تناولت التعلم عن بعد أو أحد تقنياته في تعلم اللغات:

كان لتخصصات العلوم الإنسانية حضور في الدراسات القائمة على دراسة أثر التقنية فيها. ومنها ما أعدت لمعرفة أثرها في تعلم اللغات، كدراسة (Basoglu, Akdemir: 2010) التي بينت الأثر الإيجابي نحو استخدام تعلم مفردات اللغة الإنجليزية لغة ثانية من خلال تطبيق للمفردات عبر الهواتف النقالة مقارنة بالبطاقات الورقية، والإقبال على استخدامه أثناء وقت الفراغ. ودراسة (2010:Hayes)التي أظهرت زيادة مشاركة الطلبة متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية الذين درسوا بالهاتف المحمول في اختيار موضوعات للمناقشة وممارستهم نطق اللغة بنجاح أكثر من تأثير استخدام التقنيات التعليمية (عروض الفيديو وتسجيلات الفيديو). ودراسة(Soleimani, Morshedian: 2013) التي أظهرت أن هناك اتجاها جديدا في العلاقة بين التكنولوجيا وتعلم اللغة هو تطبيق الهواتف المحمولة في تعلم اللغة، وأن مستوى الكفاءة (إتقان اللغة) كان له تأثير كبير في تدريس النحو من خلال الدروس المصغرة التي يقدمها الهاتف الجوال للطلاب الإيرانيين الدارسين للغة الإنجليزية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لغة أجنبية. ودراسة (Alsaleem :2013)التي أكدت وجود تأثير يوميات الحوار الإلكتروني في (واتساب) في تحسين كتابة مفردات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية ووجود فرق كبير بين الكتابة القبلية والبعدية لصالح الذين قاموا بالحوار الإلكتروني. وأظهرت دراسة:2013) Nomass) أن معظم طلاب اللغة الإنجليزية لغة ثانية يفضلون استخدام التكنولوجيا معتقدين أنها تسهم بشكل جيد في تطوير مهارات اللغة الثانية أسرع من الطرق الأخرى. ودراسة (Hwang et al.:2014) التي أظهرت نتائجها اتجاهات إيجابية لدى العينة لما يتمتع به التعلم النقال من سهولة في الاستخدام، كما أظهرت أثر التعلم النقال في إتقان اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، وفي تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بها. ودراسة :2014) Al Maqtri) أسفرت نتائجها عن أن أداء طلاب اللغة الإنجليزية لغة ثانية من خلال التعلم الإلكتروني عبر (Blackboard) للاختبارات عبر الإنترنت أكثر فعالية من الواجبات على الرغم من أن بعض الطلاب لا يفضلون ذلك. ويقول عدد كبير من الطلاب والفتيات على وجه الخصوص، إنهم لا يستطيعون الوصول إلى الإنترنت، ونتيجة لذلك أسفرت النتائج أن التعلم الإلكتروني لا يجعل تعلم اللغة الإنجليزية أفضل. ودراسة& Ahmad) 2015:) Armarego التي كان من نتائجها وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو اكتساب اللغة الإنجليزية لغة ثانية بصفة عامة واكتساب المفردات بصفة خاصة من خلال التعلم النقال. ودراسة (Rahimi & Soleymani:2015)التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي للتعلم النقال في المجموعة التجريبية من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية في تحسين القدرة على فهم المسموع والحد من القلق والخوف لديهم. ودراسة (Taskiran & Others: 2018) التي كشفت عن أن المتعلمين الأتراك لديهم آراء إيجابية في الغالب حول استخدام Twitter وذكرت أن رسائل twitting سهلت تجربة تعلم اللغة. ودراسة (Ali Bin-Hady:2019) أكدت أن WhatsApp له تأثير إيجابي في تعلم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وعلى تحفيز

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دافعيتهم نحو تعلمها، وعلى التقليل من قلق الطلاب.

ثانيا: دراسات تناولت التعلم عن بعد أو أحد تقنياته في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به:

اللغة العربية هي إحدى اللغات التي استُثْمِرت في مجال التقنية، وإجراء الدراسات التطبيقية التي ترصد أثر التقنية فيها، وكان تعلمها لغة ثانية عن بعد أحد محاور هذه المجال التي دارت حوله بعض الدراسات، وأن الحاجة ملحة إلى تدريب المعلمين على توظيف الكمبيوتر وملحقاته في تعليم اللغة العربية وفق المدخل الاتصالي، والتدريب على تصميم وحدات تعليمية إلكترونية وبنائها عبر الإنترنت، وكذلك توظيف الإمكانات والأدوات والمصادر المتاحة عبر شبكة الإنترنت في تعليم اللغة العربية، والتدريب على إعداد عناصر الوسائط المتعددة وتوليفها في عروض تقديمية أو في بنية صفحات الإنترنت، وكذلك حاجتهم لتوظيف المستحدثات والأجهزة التكنولوجية من السبورة الإلكترونية، ومعامل اللغات، والفيديو التعليمي، والراديو، والبرمجيات الجاهزة حسن (٢٠١٣). ومن الدراسات التي اهتمت بتوظيف تعلم العربية لغة ثانية عن بعد دراسة أحمد (٢٠١١) التي أثبتت فعالية برنامج نظام تفاعلي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ودوره المميز في الإسراع بالعملية التعلمية، وزيادة الحصيلة الإدراكية لدى الطلاب. وأظهرت دراسة عطية (٢٠١٤) الاتجاهات الإيجابية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو التعلم عن بعد من خلال الجوال. أكدت دراسة عبد الحميد (٢٠١٦) أن تجربة توظيف تقنية الواقع المعزز تركت أثرا إيجابيا في اتجاهات الطلاب الأتراك نحو تعلم اللغة العربية، وزادت من دافعيتهم نحو تعلمها، وتغلبت على الطرق التقليدية في القدرة على توصيل المعلومات توصيلًا أدق، وساعدتهم على الاستمرار في تعلمهم خارج الصف وفي غياب المعلم. وأكدت دراسة السعدني والديبان (٢٠١٧) تفوق التعلم عن بعد من خلال العالم الافتراضي على الطريقة الاعتيادية داخل الفصل الدراسي، كما أسهم في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لدى غير الناطقين بها. وأكدت دراسة حمد (٢٠١٨) أن استخدام التقنيات المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجعل عملية التعليم أكثر فعالية، ويسهم في تحقيق الأهداف التعليمية، ويساعد في تيسير التعلم، وله فوائد مرجوة، منها: إثراء التعليم ورفع كفاءته، وزيادة تحصيل المتعلمين وتشويقهم وشد انتباههم، وتوسيع تجاربهم، وتنمية قدراتهم، ونقلهم من التعليم الشفهي إلى التعليم التطبيقي، وتسهيل تواصلهم وتخاطبهم مع الآخرين، وهذه الدراسة نظرية تحدثت بشكل كبير عن توظيف التقنية داخل الفصل الدراسي. وبينت دراسة إسماعيل وشهرير (٢٠١٧) أن أداء غير الناطقين باللغة العربية في المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة في تعّلم المفردات العربية عبر تطبيق (واتساب)، وأثبتت فاعليته في تعلمها. وأظهرت دراسة أبورمان وحمدي (٢٠١٧) الأثر الإيجابي لاستخدام تطبيق (واتساب) في تنمية مهارات التعلّم الذاتي، وأبعاده: (التنظيميّة، والتوجيه، والتحكّم، واستخدام مصادر التعلّم، والتقويم الذاتي) لدى المجموعة التجريبية من غير الناطقين باللغة العربية. وبينت دراسة أبورمان وحمدي (٢٠١٨) أن التعلم النقال أظهر تحسنا وفاعلية في تنمية مهارة الاستماع لدى المجموعة التجريبية من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ولم يظهر فارق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التحدث على الرغم من وجود تحسن فيها. وأكدت دراسة بوسيف وروابح (٢٠١٩) أهمية استخدام التعليم الرقمي في العملية التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لما له من جوانب إيجابية تسهم في تطويرها. وأظهرت دراسة الشمايلة (٢٠٢٠) الأثر الإيجابي لاستخدام (واتساب) في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، وعدم وجود فروق في استخدامه بسبب الجنس. وأشارت دراسة القاسمي (٢٠١٧) النظرية إلى إيجابيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد وسلبياته. كما بينت دراسة الفلاحي (د.ت) النظرية الجوانب الإيجابية والسلبية للتعليم عن بعد.

وبعد عرض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية تختلف عن سابقاتها في أنها أعدت في ظروف واقعية فرضتها كورونا، فأصبح التعلم عن بعد أمرا مفروضا لا خيار فيه،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استُخدمت فيه عدة تقنيات مختلفة (نظام إدارة التعلم، تطبيقات الجوال...)، وأنماط مختلفة (متزامن وغير متزامن)، (صوتي وكتابي)، ومادة (مكتوبة ومسموعة)، وفي أن موضوعها ركز على وجهة نظر المعلمين والمتعلمين نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد من خلال ثلاثة أبعاد (البعد الوظيفي، البعد المكاني، البعد النفسي) التي احتوت على كل ما يتعلق بها بصورة مفصلة إيجابية أو سلبية، بحيث تكون وجهات نظر المعلمين والمتعلمين واضحة؛ لتسهم من خلال نتائجها في عملية تطوير تعلمها عن بعد. وأنها بنيت على متغيرين مستقلين للمعلمين؛ هما: (الجنس والوظيفة)، ومتغيرين مستقلين للمتعلمين؛ هما: (الجنس والمستوى الدراسي)، ومتغيرات تابعة للفئتين (المعلمين والمتعلمين) نحو الأبعاد الثلاثة، وأن عينتها معلمو معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود ومتعلموها من قسم اللغة والثقافة في المعهد نفسه، وأنها أجريت في الفصل الثاني ١٤٤١هـ، وأنها استخدمت أداة الاستبانة.

مشكلة البحث:

١. في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩) التي فرضت على العالم بأسره تغيرات سريعة جعلته يسابق الزمن في استثمار التقنية وتوفيرها وتطويرها؛ ليكون التعلم عن بعد خيارًا إستراتيجيًّا لاستمرار العملية التعليمية، عبر منصات إدارات التعلم عن بعد، أو المواقع الإلكترونية أو استخدام التطبيقات المتعددة على أجهزة الجوال، أو البريد الإلكتروني وغيرها، وذلك بعد إغلاق جميع مدارس التعليم العام والكليات الجامعية؛ لتقدم المقررات للطلاب عبر الإنترنت. وكان مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أحد المجالات التي خاضت هذه التجربة الحية. من هنا تبرز مشكلة البحث في الوقوف على هذا الوضع المفاجئ الذي أصبح حديث الساعة، وكيفية التعامل معه، من خلال عدة تقنيات حديثة، كل معلم يختار ما يتناسب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مع خبراته التقنية، وإمكانات طلابه وتوفر الأجهزة لديهم، وظروف التقنية ومشكلاتها؛ لتلفت الانتباه إلى جوانب عملية تعليم اللغة العربية عن بعد، وتثير التفكير في الجوانب الإيجابية والسلبية لها. فجاء هذا البحث ليكشف عن وجهات نظر المعلمين والمتعلمين تجاه تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد من خلال التجربة التي مرت خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ، التي لم تكن اختيارا ذاتيا يقوم على إجراء دراسات لعينات تجريبية في تهيئة الظروف لها، ومقارنتها بعينات أخرى تتعلم في الفصل الاعتيادي، بل جاء البحث ليقف على حالة واقعية تمت دون استعداد مسبق؛ لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على وجهة نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلميها نحو تعلمها عن بعد.

ولمواجهة هذه المشكلة أُجيبَ عن الأسئلة الآتية:

١. ما وجهة نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها نحو تعلمها عن بعد؟
٢. ما وجهة نظر متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلماتها نحو تعلمها عن بعد؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات وجهات نظر المعلمين والمعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد؛ تعزى إلى المتغيرين الآتيين (الجنس - الوظيفة).
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات وجهات نظر المتعلمين والمتعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد؛ تعزى إلى المتغيرين الآتيين (الجنس- المستوى الدراسي).
٥. هل توجد فروق بين متوسط درجات المعلمين والمتعلمات ومتوسط درجات المتعلمين والمتعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد لكل محور من محاور الاستبانة والاستبانة كلها؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهداف البحث:

١. التعرف على وجهة نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو تعلمها.
٢. التعرف على وجهة نظر متعلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو تعلمها.
٣. التعرف على وجهة نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو تعلمها عن بعد بناء على الجنس والوظيفة.
٤. التعرف على وجهة نظر متعلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو تعلمها عن بعد بناء على الجنس والمستوى الدراسي.

حدود البحث: تمثلت بما يلي:

١. **الحدود الموضوعية:** وجهة نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلميها نحو تعلمها عن بعد.
٢. **الحدود البشرية:** عينة من:

أ- المعلمين والمعلمات، بمسمياتهم الوظيفية (أستاذ- أستاذ مشارك- أستاذ مساعد)، (محاضر- معيد)، (مدرس لغة) في أقسام المعهد الثلاثة.

ب- الطلاب والطالبات في (قسم اللغة والثقافة) الذين يدرسون في المستويات الثلاثة الآتية: (الرابع- الثالث- الثاني)، واقتصر عليها؛ لأن لديهم لغة تمكنهم من فهم أداة الدراسة، وقدرة على استخدام التقنية في عملية تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، واستبعاد متعلمي المستوى الأول لأن اللغة لا تسعفهم في فهم عبارات الاستبانة، كما أن خبراتهم في التعلم عن بعد -عادة- تكون قليلة.

٣. **الحدود المكانية:** معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود.
٤. **الحدود الزمانية:** الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤١هـ.
٥. **الحد القياسي:** تقتصر نتائج هذه الدراسة على أداتها التي أعدها الباحث.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مصطلحات البحث: التعريفات الإجرائية في هذا البحث لـــــــ:

التعلم عن بعد: يقصد به تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد في تعلم نظامي من متعلم غير ناطق بها بصفة متزامنة مع المعلم أو غير متزامنة، من خلال إحدى الوسائل التقنية المتعددة عبر الإنترنت، مثل: نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard)، أو أحد تطبيقات الجوال مثل: (Zoom) و(WhatsApp) و (Webex Meetings) و(Classroom) و(Telegram) و (Google Drive) و(Periscope) ، أو (mail).

التعلم الاعتيادي (التقليدي): يقصد به تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن قرب في تعلم نظامي من متعلم غير ناطق بالعربية وجها لوجه مع المعلم داخل الفصل الدراسي، وتتبع فيه الإجراءات والأدوات والوسائل والمواد والأجهزة والتقنيات اللازمة المعتاد استخدامها.

اللغة العربية لغة ثانية: اللغة العربية بوصفها لغة تقع في المرتبة الثانية للشخص بعد لغته الأم.

معلم اللغة العربية لغة ثانية: عضو هيئة التدريس المتخصص في تعليم اللغة العربية لغة ثانية للناطقين بغيرها.

متعلم اللغة العربية لغة ثانية: المتعلم الوافد إلى معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود ليتعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية له.

وجهة نظر المعلمين والمتعلمين: هي الآراء التي يبدونها نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، وتقاس إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المتعلم باستجابته عن عبارات الاستبانة التي أعدها الباحث، وبناها على مقياس (ليكرت) الخماسي.

عضو هيئة التدريس: هو من يشغل وظيفة أستاذ أ وأستاذ مشارك أو أستاذ مساعد.

معاون عضو هيئة التدريس: هو من يعمل في وظيفة محاضر أو معيد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مدرس لغة: هو من يعمل في وظيفة مدرس لغة ويحمل درجة الماجستير.

أبعاد التعلم عن بعد:

- **البعد الوظيفي:** هو الذي يكشف عن المهام والأدوار التي يمكن أن يؤديها التعلم عن بعد لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- **البعد المكاني:** هو الذي يكشف عن تأثير عامل المكان في تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.
- **البعد النفسي:** هو الذي يكشف عن الحالة الشعوري لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث قام الباحث بإعداد ما يأتي:

أولا: الجانب النظري، وشمل:

- مفهوم التعلم عن بعد ومصطلحاته.
- أنماط التعلم عن بعد.
- خصائص التعلم عن بعد.
- ركائز التعلم عن بعد.

ثانيا: الجانب الإجرائي، ويتضمن الخطوات الآتية:

- إعداد أداة البحث.
- التأكد من صدق أداة البحث وثباتها.
- اختيار عينة البحث.
- تطبيق أداة البحث على عينة من معلمي ومتعلمي اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تحليل النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من جانبين:

أ- الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال:

- أهمية موضوعها المتمثل بالتعرف على وجهات نظر المعلمين (حسب الجنس والوظيفية) والمتعلمين حسب الجنس والمستويات الدراسية نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد من خلال أبعاده الثلاثة (الوظيفية والمكانية والزمنية).
- يقف على تجربة واقعية فرضتها ظروف (كورونا كوفيد١٩) المفاجئة التي تسببت في تعليق الدراسة.
- أنه يعد من البحوث النادرة -على حد علم الباحث- في مجال تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد في هذا الميدان.
- يتواكب مع التوجهات الحديثة في تعلم اللغات الثانية عن بعد عامة واللغة العربية لغة ثانية خاصة.
- أنه يبرز أهمية مراعاة الفروق بين تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد وتعلمها في الفصول الاعتيادية.
- أنها خطوة مهمة في مشاركة الاتجاه المستقبلي نحو استثمار التقنية بصورة كبيرة في مجال تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.
- توظيف أبعاد تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد التي ينبغي أن تراعى مستقبلا عند بناء المحتوى الرقمي له.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب. الأهمية التطبيقية، تتمثل بما يلي:

تقديم بنود تتعلق بأبعاد تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، يمكن الاستفادة منها في مجالات متعددة.

تسهم هذه الدراسة في خدمة المهتمين بالعملية التربوية التعليمية في مجال تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد؛ من حيث مراعاة الأبعاد الإيجابية وتعزيزها، والسلبية وإيجاد الحلول المناسبة لها.

الإطار النظري:

استهدف البحث الحالي التعرف على وجهة نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها ومتعلميها ومتعلماتها نحو تعلمها عن بعد، ولتحقيق هذا الهدف دار البحث حول التعلم عن بعد من حيث: مفهومه ومصطلحاته، وأنماطه، وخصائصه، وركائزه، وفيما يلي تفصيل ذلك:

مفهوم التعلم عن بعد ومصطلحاته:

تستخدم الأدبيات التربوية كثيرا من المصطلحات للإشارة إلى مفهوم التعلم عن بعد، شأنه شأن غيره من المصطلحات التي لم يتفق عليها، مثل: (التعلم عن بعد) (Distance Learning)، والتعليم المبرمج (Programmed Education)، والتعليم المرتكز على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) (Internet-Based Learning)، والتعليم أون لاين (On Line Education) والتعليم الإلكتروني (E. Education)، والتعليم النشط(Active ducation)(أبوالنصر:٢٠١٧)، والتعلم الموزع (Distance Learning)والتعلم المرتكز على المصادر (Resource-based Learning) والتعلم المرن(Flexible Learning) (فضل الله: ٢٠١٠).

ومن ضمن المصطلحات التي أطلقت عليه (التعليم المفتوح) وهذا فيه تداخل لدى بعض التربويين بين التعليم المفتوح والتعليم عن بعد (٢٠٠٦: محمد)، ويمكن الإشارة إلى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أن (التعليم المفتوح) سياسة تعليمية، وأما التعليم عن بعد فنظام تعليمي، وكذلك مصطلح (التعليم الإلكتروني) ليس مرادفا لـ (التعليم عن بعد) فالتعلم عن بعد قد يحدث دون الاستعانة بالإنترنت، والتعلم بالإنترنت ليس بالضرورة يتم عن بعد(٢٠٠٧: بيتس).

ويمكن الإشارة إلى بعض المفاهيم التي عرف بها (التعلم عن بُعد):

- «عمليّة نقل المعرفة إلى المتعلّم في موقع إقامته أو عمله بدلًا من انتقال المتعلّم إلى المؤسّسة التعليميّة، وهو مبنيّ على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلّم عبر وسائط وأساليب تقنيّة مختلفة، حيث يكون المتعلّم بعيدًا أو منفصلًا عن المعلّم أو القائم على العمليّة التعليميّة، وتُسْتَخْدَمُ التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتّصال الذي يحدث وجها لوجه». (الهمامي وإبراهيم: ٢٠٢٠/ ص١٤).
- «التعلم الذي يحدث خارج الفصول الدراسية التقليدية، وذلك بسبب أن الطالب والمعلم منفصلان عن بعضهما بالمسافة و/ أو الوقت»(Illinois State: 2020).
- «تعليم نظامي منظم تتباعد فيه مجموعات التعلم وتستخدم فيه نظم الاتصالات التفاعلية لربط المتعلمين والمصادر التعليمية والمعلمين سويا» (شلوسر، سيمونسن: ٢٠١٥).
- «أنه طريقة للتعلم والتعليم باستخدام الوسائط الإلكترونية في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم، مثل الحواسب والشبكات، والوسائط مثل الصوت والصورة ورسومات والمكتبات الإلكترونية والإنترنت وغيرها» (أبوالنصر:٢٠١٧/ ص ٦٨).
- «استخدام التكنولوجيا لتمكين الناس من التعلم والتعليم في أي وقت وفي أي مكان، وهو يشير إلى تقديم المواد التعليمية عن طريق التكنولوجيا المتقدمة، مثل الإنترنت والإنترانت والأقراص المدمجة وأقراص الفيديو الرقمية...، فهو أحد طرق التعليم الحديثة نسبياً التي تعتمد في مفهومها الأساسي على وجود المتعلم في مكان يختلف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عن المصدر الذي قد يكون الكتاب أو المعلم أو حتى مجموعة الدارسين. وهو نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليمية ما إلى أماكن متفرقة جغرافياً. ويهدف إلى جذب تلاميذ أو طلاب لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعليمي تقليدي للمؤسسة التعليمية». (أبوالنصر:٢٠١٧/ ص ٦٦).

- «عملية استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، ووسائطها المتعددة؛ لإيصال المعلومة للمتعلم بأقل جهد ووقت وبأكبر فائدة».(أبوالنصر:٢٠١٧/ ص ٦٧).
- «تقديم البرامج التعليمية عبر وسائط إلكترونية متنوعة؛ تشمل الأقراص، وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن، وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي، أو التعلم بمساعدة معلم أو مدرّس.» (أبوالنصر:٢٠١٧/ ص ٦٧).
- « منظومة تعليمية متكاملة تتيح للمتعلمين بمختلف أعمارهم ومؤهلاتهم وأماكن إقامتهم فرصا متساوية لاكتساب المعلومات والمعارف والمهارات المختلفة، وذلك وفقًا لمفهوم التعلم الذاتي، دون الاعتماد المباشر من المعلم، من خلال مجموعة من البرامج الأكاديمية المتنوعة، والتي لا يشترط فيها الحضور المكاني للمتعلم أو المعلم، ولكن يتم الاعتماد على مجموعة متنوعة من الوسائط التعليمية والتكنولوجية أحادية وثنائية الاتجاه» (٢٠٠٦: ١٢ محمد).
- « عملية تربوية يتم فيها كل أو أغلب التدريس من شخص بعيد في المكان والزمان عن المتعلم، مع التأكيد على أن أغلب الاتصالات بين المعلمين والمتعلمين تتم من خلال وسيط معين سواء كان إلكترونياً أو مطبوعاً». (UNESCO: 2002).

مما سبق يتضح أن التعليم عن بعد:

- تعليم فيه انفصال مكاني بين المعلم والمتعلم.
- تعليم يمنح المتعلمين حرية أكبر في تعلمهم من حيث الزمان والمكان.
- تعليم تؤدي فيه تقنيات التعليم والوسائط التكنولوجية وشبكة الإنترنت دورا مهما خاصة في العصر الحاضر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تعليم يتيح التدريس لمجموعات كبيرة قد لا تتسع لها القاعات التدريسية
- تعليم يتيح مساحة أوسع للمتعلمين للتعلم الذاتي.
- تعليم تتوافر فيه مصادر متنوعة للمعرفة.
- وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التعلم عن بعد بأنه: عملية تعليمية تتم عن بعد مكاني بين المعلم والمتعلم في وقت متزامن أو غير متزامن بوسيلة تقنية من خلال تعلم موجه أو غير موجه.

- **أنماط التعلم عن بعد (الهمامي وإبراهيم: ٢٠٢٠):**

يقوم التعلم عن بعد على العلاقة بين المعلم والمتعلم، وهذه العلاقة تكون منفصلة انفصالا تاما بين بيئتي المعلم والمتعلم من حيث المكان، ولكنها من حيث الزمن قد تكون متزامنة أو غير متزامنة، ولهذا فإن للتعلم عن بعد نمطين هما:

التعليم المتزامن Learning Synchronous : هو يجتمع فيه المعلم والمتعلم في وقت واحد بصفة متزامنة في بيئة تعليميّة حقيقيّة، عبر لقاء إلكتروني مباشر، يتمكن الطرفان فيه من المناقشة والحوار وطرح الأسئلة والتفاعل باستخدام اللوح الافتراضي والحائط ً التفاعلي والتعليق على الوسائط المشاركة، ويكون ذلك عبر غرف محادثة أو من خلال تلقي الدروس عبر ما يعرف بالفصول الافتراضية إضافة إلى أدوات أخرى.

التعليم غير المتزامن Learning Asynchronous: تعليم لا يتقيد بزمن محدد، بحيث يضع المعلم مصادر التعلم مع خطة التدريس والتقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل المتعلم على الموقع في أي وقت شاء، ويتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم.

- **خصائص التعلم عن بعد:**

أحدثت التقنية الحديثة بأنواعها نقلة نوعية في مجال العملية التعليمية، ووظفت في التعلم عن بعد من خلال الإنترنت، باستخدام أجهزة الحاسب والجوالات وغيرها؛ مما جعلها تسهم بشكل كبير في النمو السريع للتعلم عن بعد، مما جعل له خصائص متعددة (الهمامي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وإبراهيم: ٢٠٢٠)، مثل:

- إتاحة الفرصة التعليمية لراغبي التعلم مهما كانت ظروف المتعلم المكانية والزمنية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ بحيث يتاح للمتعلم المادة التعليمية ويتعامل معها وفق قدراته الفردية.
- إعطاء فرصة كبيرة للتعلم الذاتي.
- وضع المتعلم في بيئة تعلم تفاعلية.
- التنوع في تقديم المحتوى على حسب قدرات المتعلم وإمكاناته.
- المرونة في المكان والزمان، بحيث تتاح للمتعلم فرصة مراجعة المادة التعليمية وأنشطتها في أي وقت وأي مكان.
- إتاحة الفرصة للتعلم التعاوني من خلال تواصل المتعلمين مع بعضهم بعض للمناقشة وتبادل الآراء.
- إتاحة للمتعلم اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة له.
- إتاحة تواصل المتعلم بالمعلم وطرح استفساراته ومناقشته في أي وقت.
- تنوع طرق التقويم التقنية.

- **ركائز التعلم عن بعد:**

إن الفصل الجغرافي أساس في التعلم عن بعد، وأما الفصل الزمني بين المتعلمين والمعلمين فهو خيار ممكن، وبما أن عملية التعلم عن بعد قائمة على الفصل الجغرافي بين المعلم والمتعلم؛ فإن هذه العملية تقوم على ركائز أساسية ينبغي توافرها لكي يحقق التعلم عن بعد أهدافه التعليمية والتربوية، وتظهر نواتج التعلم وفق ما خطط له، من خلال تيسير إمكانية أداء التعلم عن بعد بكفاءة ذات جودة عالية، ويؤكد (Macpherson: ٢٠٠٥و Homan و Wilkinson) على ضرورة الإعداد الجيد وتوافر المتطلبات الثقافية والتكنولوجية؛ لأن عدم توافر الأسس اللازمة الداعمة للتعليم الإلكتروني، وعدم توفير البنى التحتية التكنولوجية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللازمة، سيجعل فرص التعليم الإلكتروني لا تحقق النجاح المطلوب. من هنا جاء الاهتمام بالركائز الأساسية للتعلم عن بعد، التي تحكي لنا كيف تتم العملية التعليمية بين مرسل ومستقبل، وما قبلهما من مادة رقمية ومبرمج ومصمم، وأثناءها من متابع وداعم، وتبرز أهميتها ودورها الوظيفي في إنجاح التعلم عن بعد. ولا شك في أن هذه الركائز من المطالب المهمة عند استخدام التقنية في التعلم عن بعد، وهي (الهمامي وإبراهيم: ٢٠٢٠)، (محمد: ٢٠٠٦)، (فضل الله: ٢٠١٠):

الأولى: الركائز البشرية، وتتكون من:

المعلم: له دور مهم يتمثل في إعداد محتوى المادة التعليمية، وإعطاء المهام والواجبات ومتابعتها وتصحيحها، وإنشاء التقييمات وإجراء التغذية الراجعة اللازم للمتعلمين، والتواصل معهم بشكل مستمر وإبلاغهم ببرنامج المحاضرات والتعديلات اليوميّة التي قد تطرأ على هذا البرنامج، وتحفيزهم ودعمهم بشكل متواصل، وتخصيص أوقات للمناقشات بهدف الإجابة عن الأسئلة، وتعزيز المشاركات الفعالة ودافعيّة المتعلم، ووضع المواد التعليميّة وتنظيمها وأرشفتها لضمان وصولها إلى جميع المتعلمين في ّكل الأوقات.

المتعلم: وهو المستهدف في العلمية التعليمية وينبغي أن يكون لديه قدرة على استخدام التقنية، ودافعية للتعلم، وأهداف وحاجات واضحة.

الفني: وهو الذي يقوم بوضع المحتوى التعليمي في قوالب تقنية واختيار ما يتناسب والمحتوى.

الداعم الفني: وهو الذي يقوم بدعم المتعلمين لاستخدام وسائل التقنيّة المستخدمة في العملية التعليمية.

المصمم: يعنى بالإخراج الفني للمحتوى من حيث تصميمه وتنسيقه وتكييفه وتطويره بما يتناسب مع المادة التعليميّة عن بعد، عبر إنشاء وحدات وفق أهداف تعليميّة تفاعليّة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاصة تتيح المشاركة، مع عناصر التشويق والجذب.

الإداري: يتولى المتابعة والإشراف إداريا على سير العمليّة التعلميّة، والتنسيق بين العناصر البشرية لكي تسير العملية بسلاسة.

الثانية: الركائز التعليمية، وتعنى بما يلي:

بتحويل المحتوى التعليمي إلى محتوى رقمي يتوافق مع أهداف المتعلمين وحاجاتهم، وتحديد الأنشطة التعليمية المصاحبة، ووسائل التقويم المتنوعة، وعرض المادة التعليمية بما يتوافق مع التقنيات الحديثة، ووضع الإستراتيجيات التعليمية وفق التقنية الحديثة، ووجود مادة تعليمية تفاعلية، ووضع مادة تعلمية تساعد على التعلم الذاتي والعمل التعاوني بين الطلبة، أن يراعي المحتوى الجوانب النفسية للمتعلمين.

الثالثة: الركائز التقنية، وتتطلب:

تأمين بنية تقنية تحتية تعتمد على الإنترنت لإيصال المادة التعليميّة، ووسائل معتمدة في العملية التعليمية من خلال الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، والمراسلات البريدية، وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وتطبيقات تربويّة من خلال الأجهزة الذكيّة، ومواقع إلكترونية ومنصات التعليمية.

منهج البحث وإجراءاته:

أولا: منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي في عرض الأدبيات ذات الصلة بالموضوع، واستطلاع وجهات نظر بعض المعلمين والمتعلمين الذين خاضوا تجربة التعلم عن بعد؛ من خلال الأبعاد الثلاثة (الوظيفية والمكانية والنفسية) لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد في معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، ثم تحليل البيانات والمعلومات واستخلاص

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النتائج ومناقشتها.

ثانيا: أداة البحث: (استبانة وجهة النظر نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد).

الهدف من الاستبانة:

استخدم البحث أداة الاستبانة التي أعدها الباحث؛ بهدف التعرف على وجهات نظر كل من المعلمين والمتعلمين نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، من خلال تجربة التعلم عن بعد التي تمت خلال الفصل الثاني من العام ١٤٤١هـ.

مصادر بناء الاستبانة:

اطلع الباحث على عديد من الأدبيات في مجال التعلم عن بعد بصفة عامة، ومجال تعلم اللغات وتعلم اللغة العربية لغة ثانية بصفة خاصة، كما أخذ آراء خبراء المناهج، وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، إضافة إلى الخبرات التراكمية الذاتية التي مر بها الباحث خلال تعليمه للغة العربية لغة ثانية، وكذلك أخذ آراء بعض المعلمين والمتعلمين الذين مروا بتجربة التعلم عن بعد خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١هـ. وفي ضوء ذلك تم إعداد الصورة الأولية للاستبانة.

الصورة الأولية للاستبانة:

تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور تشتمل على عدد من المفردات، هي:

١. **المحور الأول:** البعد الوظيفي لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، واشتمل على ١٤ مفردة.
٢. **المحور الثاني:** البعد المكاني لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، واشتمل على ١٢ مفردة.
٣. **المحور الثالث:** البعد النفسي لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، واشتمل على ١٥ مفردة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهذه المحاور اشتملت على مفردات إيجابية وسلبية نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد؛ لكي تكشف من خلال التجربة الواقعية التي مر بها المعلمون والمتعلمون وجهة نظرهم نحو ذلك، سواء أكانت إيجابية تسهم في نجاح التعلم عن بعد أم سلبية تدعو إلى الانتباه إليها ومراعاتها عند استخدام التعلم عن بعد لاحقا.

صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري: قام الباحث بتصميم الاستبانة، ثم عرضها على ثلاثة عشرة محكما من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وطرائق تعليمها، والمهتمين بالحاسب الآلي داخل المملكة وخارجها؛ من أجل التعرف على علاقة كل عبارة بالمحتوى الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها من عدمه، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم ومرئياتهم حول عبارات الاستبانة.

صدق التحليل العاملى الاستكشافى: قام الباحث بحساب صدق الاستبانة عن طريق حساب صدق التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية وتدوير «فاريماكس» Varimax بمحك «كايزر» Kaiser؛ حيث كونت العوامل الثلاثة (البعد الوظيفي، والبعد المكاني، والبعد النفسي) عاملاً واحدًا (وجهة النظر نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد) بنسبة تباين ٧٨,٩٢ ٪. وكان تشبع العامل الأول ٠,٨١ ٪ (البعد الوظيفي)، وتشبع العامل الثانى ٠,٩١ ٪ (البعد المكاني)، وتشبع العامل الثالث ٠,٩٣ ٪ (البعد النفسي). كما يتضح فى الجدول (١) التالي:

جـــــــدول (١) تشبعات أبعاد استبانة وجهة النظر نحو تعلم العربية لغة ثانية عن بعد بالعوامل المشتقة بعد التدوير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأبعاد	وجهة النظر نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد
البعد الوظيفي	٠,٨١
البعد المكاني	٠,٩١
البعد النفسي	٠,٩٣
الجذر الكامن	٢,٣٧
نسبة التبـاين	٧٨,٩٢

ويتضح من الجدول السابق صدق استبانة وجهة النظر نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، وصلاحيتها لقياس وجهة نظر معلمي ومتعلمي اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.

ثبات الاستبانة:

تؤكد من ثبات الاستبانة من خلال:

- **الثبات الكلي للاستبانة بمعامل ألفا (α)**: قام الباحث بحساب الثبات (فى حالة عدد المفردات ٣٠ مفردة)، حيث بلغ معامل ثبات الاستبانة ٠,٨٩، ويوضح جدول (٢) التالي معاملات ثبات المفردات.

جدول (٢) معاملات ثبات أبعاد استبانة وجهة النظر نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد

البعد الوظيفي		البعد المكاني		البعد النفسي	
رقم المفردة	قيمة معامل الثبات	رقم المفردة	قيمة معامل الثبات	رقم المفردة	قيمة معامل الثبات
١	٠,٨٨	١١	٠,٨٩	٢١	٠,٨٩
٢	٠,٨٩	١٢	٠,٨٩	٢٢	٠,٨٩
٣	٠,٨٩	١٣	٠,٨٩	٢٣	٠,٨٩
٤	٠,٨٩	١٤	٠,٨٩	٢٤	٠,٨٩
٥	٠,٨٨	١٥	٠,٨٩	٢٥	٠,٨٩

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦	٠,٨٨	١٦	٠,٨٩	٢٦	٠,٨٩
٧	٠,٨٩	١٧	٠,٨٨	٢٧	٠,٨٩
٨	٠,٨٩	١٨	٠,٨٨	٢٨	٠,٨٩
٩	٠,٨٩	١٩	٠,٨٩	٢٩	٠,٨٩
١٠	٠,٨٨	٢٠	٠,٨٨	٣٠	٠,٨٩

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**: حيث قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية "جتمان" = ٠,٨٤ وقيمة معامل الثابت بطريقة التجزئة النصفية "سبيرمان-براون" = ٠,٨٤. ويتضح مما سبق بأن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (٠,٨٩)، وبطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٤) وهما معاملا ثبات مرتفعان.
- **الاتساق الداخلي**: حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتيجة كما يتضح من الجدول (٣) التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد والدرجة الكلية لاستبانة وجهة النظر نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد

م	معامل الارتباط		م	معامل الارتباط		م	معامل الارتباط	
	البعد	الدرجة الكلية		البعد	الدرجة الكلية		البعد	الدرجة الكلية
١	٠,٦٦**	٠,٦١**	١١	٠,٦٨**	٠,٥٢**	٢١	٠,٤١**	٠,٤٤**
٢	٠,٢٤*	٠,٢٩*	١٢	٠,٧١**	٠,٤٥**	٢٢	٠,٢٧*	٠,٢٩*
٣	٠,٥٥**	٠,٤٥**	١٣	٠,٣٩**	٠,٢٩*	٢٣	٠,٥٣**	٠,٤٨**
٤	٠,٦٥**	٠,٥٣**	١٤	٠,٦٧**	٠,٤٤**	٢٤	٠,٥٠**	٠,٥٠**
٥	٠,٦٦**	٠,٥٧**	١٥	٠,٢٨*	٠,٣٠*	٢٥	٠,٤٣**	٠,٤٤**
٦	٠,٧٤**	٠,٥٦**	١٦	٠,٧٢**	٠,٥٤**	٢٦	٠,٥٦**	٠,٥٠**

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٧	**٠,٥٧	**٠,٤٦	١٧	**٠,٦٥	**٠,٧٠	٢٧	**٠,٥٦	**٠,٤٦
٨	**٠,٧٠	**٠,٤٨	١٨	**٠,٦٢	**٠,٧٣	٢٨	**٠,٥٣	**٠,٤٦
٩	**٠,٥٥	**٠,٥٠	١٩	**٠,٦٤	**٠,٥٢	٢٩	**٠,٦٠	**٠,٥٧
١٠	**٠,٨٥	**٠,٧٣	٢٠	**٠,٦٤	**٠,٦٠	٣٠	**٠,٥١	**٠,٥١

** دال عند مستوى (٠,٠١)　　　　* دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وعند مستوى (٠,٠٥). كما حسبت معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، فكان الارتباط دالاً عند مستوى ٠,٠١ كما يتضح من الجدول (٤) التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لاستبانة وجهة النظر نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد

الأبعاد	البعد الوظيفي	البعد المكاني	البعد النفسي
الدرجة الكلية	**٠,٨٣	**٠,٨٤	**٠,٩٥

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا، وبالتالي فالاستبانة تتمتع باتساق داخلي عالٍ.

الصورة النهائية للاستبانة:

خرجت الاستبانة في صورتها النهائية على النحو الآتي:

- **المحور الأول**: اشتمل على (١٠ مفردات) للبعد الوظيفي لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.
- **المحور الثاني**: اشتمل على (١٠ مفردات) للبعد المكاني لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **المحور الثالث**: اشتمل على (١٠ مفردات) للبعد النفسي لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.

وعبارات الاستبانة جميعها مدرجة وفق مقياس (ليكرت) الخماسي، بحيث يكون اختيار أحد الخيارات الخمسة التي تدل على درجة الموافقة من عدمها أمام كل عبارة من العبارات المرتبطة بالأبعاد الثلاثة لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، وهي: (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة)، ويعطى المجيب على عبارات الاستبانة الدرجات (٥, ٤, ٣, ٢, ١)، فـ (٥) درجات لـ (أوافق بشدة) و (٤) درجات لــ (أوافق) و (٣) درجات لــ (محايد) و(٢) لــ (لا أوافق) و درجة (١) لــ(لا أوافق بشدة(،والدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع وجهة النظر نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد لدى المفحوصين.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية في تحليل بيانات البحث:

- معامل ارتباط (بيرسون) لحساب ثبات الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ارتباط (ألفا كرونباخ) لحساب معامل الثبات الكلي للاستبانة.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (جتمان) و(سبيرمان-براون) لحساب ثبات الاستبانة.
- التحليل العاملى الاستكشافي لحساب صدق الاستبانة عن طريق حساب صدق التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية وتدوير «فاريماكس» Varimax بمحك «كايزر» Kaiser.
- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمتعلمين على عبارات أداة الدراسة (الاستبانة).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمتعلمين على عبارات أداة الدراسة (الاستبانة).
- اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات ذات المستويات المتعددة.
- اختبار ت t-test لمعرفة الفروق في متغيرا ت البحث.
- تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVAلمعرفة الفروق في متغيرات البحث.

وقد توصل الباحث في تحليله لاستجابات أفراد العينة إلى أنه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (١ : وأقل من ١,٨٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدّ (منخفضة جدا) من وجهة نظر أفراد العينة، أما إن كانت تتراوح ما بين (من ١,٨ : وأقل من ٢,٦٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدّ (منخفضة) من وجهة نظر أفراد العينة، أما إن كانت تتراوح ما بين (من ٢,٦٠ : وأقل من ٣,٤٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدّ (متوسطة) من وجهة نظر أفراد العينة، أما إن كانت تتراوح ما بين (من ٣,٤٠ : وأقل من ٤,٢٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدّ (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد العينة، وأما إن كانت تتراوح ما بين (من ٤,٢٠ : ٥) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدّ (مرتفعة جدًا) من وجهة نظر أفراد العينة.

ثالثا: مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة ومدرسي اللغة جميعهم، وطلاب معهد اللغويات العربية جميعهم، باستثناء المستوى الأول، وبذلك يكون عدد مجتمع البحث (٥٠) أستاذا و(١٢٦) طالبا بإجمالي (١٧٦).

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث بطريقة قصدية، وهم أفراد مجتمع البحث جميعهم، باستثناء العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٥٨) مفحوصا؛ وبذلك يصبح عددهم (١١٨)، وذلك

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لثلاثة أسباب؛ الأول: أن عملية التعلم عن بعد في الفصل الثاني ١٤٤١هـ كانت تتم تحت إشراف الباحث مباشرة بحكم أنه رئيس قسم اللغة والثقافة. والثاني: كثرة أعداد المعلمين والمتعلمين في المعهد مقارنة بغيره من معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ووحداتها في المملكة العربية السعودية. الثالث: وجود مقرر يعنى بتطبيقات الحاسب الآلي. الرابع: أن لدى المعلمين والمتعلمين تدريبا مسبقا على توظيف التقنية في العملية التعليمية واستخدام التعلم عن بعد. وأرسلت (١٢٢) استبانة من خلال (google form)، وأجاب عنها (١١٨) معلما ومتعلما، وبهذا تكونت عينة البحث (الاستطلاعية، والنهائية) من (١٧٦)، على النحو التالي:

أولًا: عينة البحث الاستطلاعية: وبلغ عددها (٥٨) مفحوصًا، وجاء توزيعها كالتالي:

جدول (٥) توزيع عينة البحث الاستطلاعية من المعلمين

الوظيفة / النوع	ذكور	إناث	المجموع
عضو هيئة تدريس	٣	٢	٥
معاون عضو هيئة تدريس	٢	٣	٥
مدرس لغة	٤	٢	٦
المجموع	٩	٧	١٦

جدول (٦) توزيع عينة البحث الاستطلاعية من المتعلمين

المستوى الدراسي / النوع	ذكور	إناث	المجموع
المستوى الرابع	٢	٣	٥
المستوى الثالث	٤	١٠	١٤

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستوى الثاني	١٦	٧	٢٣
المجموع	٢٢	٢٠	٤٢

ثانيًا: عينة البحث النهائية: وبلغ عددها (١١٨) مفحوصًا، وجاء توزيعها كالتالي:

جدول (٧) توزيع عينة البحث النهائية من المعلمين وفق الجنس والوظيفة

النوع / الوظيفة	ذكور	إناث	المجموع
عضو هيئة تدريس	١٠	١	١١
معاون عضو هيئة تدريس	٥	٦	١١
مدرس لغة	٧	٥	١٢
المجموع	٢٢	١٢	٣٤

جدول (٨) توزيع عينة البحث النهائية من المتعلمين وفق الجنس والمستويات الدراسية في (قسم اللغة والثقافة)

النوع / المستوى الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
المستوى الرابع	٣١	١٣	٤٤
المستوى الثالث	٨	٢٠	٢٨
المستوى الثاني	٥	٧	١٢
المجموع	٤٤	٤٠	٨٤

نتائج البحث:

هدف البحث إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين والمتعلمين نحو أبعاد تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد. ولتحقيق هذا الهدف سيتم عرض النتائج وفق الآتي:

إجابة السؤال الأول: ما وجهة نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها نحو تعلمها عن بعد؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للإجابة عن هذا السؤال حسبت التكررات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات اللغة العربية لغة ثانية على عبارات الاستبانة نحو تعلمها عن بعد، على النحو الآتي:

جدول (٩) وجهة نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها نحو تعلمها عن بعد

الفقرات		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة[١]* الموافقة
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
يوفر الوقت والجهد والمال.	ك	٩	١٩	٣	٢	١	٣,٩٧	٠,٩٤	مرتفعة
	٪	٢٦,٥	٥٥,٩	ص٨,٨	٥,٩	٢,٩			
يعطي مرونة في اختيار الوقت والمكان.	ك	٢١	١٠	٣	٠	٠	٤,٥٣	٠,٦٦	مرتفعة جدًّا
	٪	٦١,٨	٢٩,٤	٨,٨	٠	٠			
يكسب خبرات تقنية جديدة.	ك	٢٢	٨	٢	١	١	٤,٤٤	٠,٩٦	مرتفعة جدًّا
	٪	٦٤,٧	٢٣,٥	٥,٩	٢,٩	٢,٩			
يجعل المتعلم معتمدا على نفسه في اكتساب المهارات اللغوية.	ك	٧	٩	١٣	٤	١	٣,٥٠	١,٠٥	مرتفعة
	٪	٢٠,٦	٢٦,٥	٣٨,٢	١١,٨	٢,٩			
يناسب جميع مستويات تعليم اللغة العربية لغة ثانية.	ك	٤	٢	١٠	٩	٩	٢,٥٠	١,٢٨	منخفضة
	٪	١١,٨	٥,٩	٢٩,٤	٢٦,٥	٢٦,٥			
يتيح الاستعانة بمراجع متنوعة بسهولة.	ك	٨	١٠	١١	٤	١	٣,٥٩	١,٠٨	مرتفعة
	٪	٢٣,٥	٢٩,٤	٣٢,٤	١١,٨	٢,٩			
يناسب معظم المقررات اللغوية.	ك	٣	١١	١١	٥	٤	٣,١٢	١,١٥	متوسطة
	٪	٨,٨	٣٢,٤	٣٢,٤	١٤,٧	١١,٨			
يلبي حاجات المتعلم اللغوية.	ك	٥	١١	١٤	٤	٠	٣,٥٠	٠,٩٠	مرتفعة
	٪	١٤,٧	٣٢,٤	٤١,٢	١١,٨	٠			
يساعد على حفظ محتوى المادة العلمية.	ك	١٧	١٠	٥	٠	٢	٤,١٨	١,٠٩	مرتفعة
	٪	٥٠,٠	٢٩,٤	١٤,٧	٠	٥,٩			
يساعد على تحقيق أهداف المتعلم الخاصة.	ك	٤	١١	١٧	١	١	٣,٤٧	٠,٨٦	مرتفعة
	٪	١١,٨	٣٢,٤	٥٠,٠	٢,٩	٢,٩			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البعد الوظيفي	**ك**	**١٠٠**	**١٠١**	**٨٩**	**٣٠**	**٢٠**	**٣,٦٨**	**٠,٦٣**	**مرتفعة**
	٪	**٢٩,٤**	**٢٩,٧**	**٢٦,٢**	**٨,٨**	**٥,٩**			
يضعف عملية التفاعل الاجتماعي للمتعلم.	ك	١٢	١٣	٢	٦	١	٣,٨٥	١,١٨	مرتفعة
	٪	٣٥,٣	٣٨,٢	٥,٩	١٧,٦	٢,٩			
يلغي احتكاك المتعلم المباشر بالمعلم أو المتعلمين.	ك	١٥	٩	٤	٦	٠	٣,٩٧	١,١٤	مرتفعة
	٪	٤٤,١	٢٦,٥	١١,٨	١٧,٦	٠			
يسهم في إيجاد بيئة لغوية للتعلم تحاكي البيئة الطبيعية.	ك	٢	١٣	٥	١٣	١	٣,٠٦	١,٠٧	متوسطة
	٪	٥,٩	٣٨,٢	١٤,٧	٣٨,٢	٢,٩			
يقلل من مشاركة المتعلم في الأدوار التعليمية؛ كالتمثيل، وتكوين المجموعات الطلابية....	ك	١٠	٩	٧	٨	٠	٣,٦٢	١,١٥	مرتفعة
	٪	٢٩,٤	٢٦,٥	٢٠,٦	٢٣,٥	٠			
يتيح فرصة التواصل الخاص بين المعلم والمتعلم.	ك	٧	١٧	٧	٣	٠	٣,٨٢	٠,٨٧	مرتفعة
	٪	٢٠,٦	٥٠,٠	٢٠,٦	٨,٨	٠			
يفقد المتعلم فرصة الوقوف أمام الطلبة.	ك	١٣	١٣	٢	٥	١	٣,٩٤	١,١٥	مرتفعة
	٪	٣٨,٢	٣٨,٢	٥,٩	١٤,٧	٢,٩			
يسهم في إيجاد بيئة تعليمية ممتعة ومشوقة وغير تقليدية.	ك	٦	١٣	٩	٥	١	٣,٥٣	١,٠٥	مرتفعة
	٪	١٧,٦	٣٨,٢	٢٦,٥	١٤,٧	٢,٩			
يتيح فرصة التواصل الفعال بين المتعلمين في أي وقت.	ك	٨	١٢	٩	٥	٠	٣,٦٨	١,٠١	مرتفعة
	٪	٢٣,٥	٣٥,٣	٢٦,٥	١٤,٧	٠			
يقلل من دور المعلم في متابعة طلابه.	ك	٢	٨	١٢	٨	٤	٢,٨٨	١,٠٩	متوسطة
	٪	٥,٩	٢٣,٥	٣٥,٣	٢٣,٥	١١,٨			
يخضع المتعلم لظروف التقنية ومشكلاتها.	ك	١٦	١٣	٢	٢	١	٤,٢١	١,٠١	مرتفعة جدًّا
	٪	٤٧,١	٣٨,٢	٥,٩	٥,٩	٢,٩			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البعد المكاني	**ك**	**٩١**	**١٢٠**	**٥٩**	**٦١**	**٩**	**٣,٦٦**	**٠,٦٠**	**مرتفعة**
	٪	**٢٦,٧٦**	**٣٥,٢٩**	**١٧,٣٥**	**١٧,٩٤**	**٢,٦٥**			
يزيد من الدافعية نحو التعلم.	ك	٤	٩	١٥	٦	٠	٣,٣٢	٠,٩١	متوسطة
	٪	١١,٨	٢٦,٥	٤٤,١	١٧,٦	٠			
يؤدي إلى شرود الذهن وعدم التركيز.	ك	٣	١٥	١٢	٤	٠	٣,٥٠	٠,٨٣	مرتفعة
	٪	٨,٨	٤٤,١	٣٥,٣	١١,٨	٠			
يعطي راحة تامة أثناء عملية التعلم.	ك	٥	١٣	١١	٥	٠	٣,٥٣	٠,٩٣	مرتفعة
	٪	١٤,٧	٣٨,٢	٣٢,٤	١٤,٧	٠			
يساعد على المشاركة دون خجل أو تردد.	ك	٩	٢١	٣	١	٠	٤,١٢	٠,٦٩	مرتفعة
	٪	٢٦,٥	٦١,٨	٨,٨	٢,٩	٠			
يرفع درجة الاستعداد نحو التعلم.	ك	٤	١٢	١٢	٥	١	٣,٣٨	٠,٩٨	متوسطة
	٪	١١,٨	٣٥,٣	٣٥,٣	١٤,٧	٢,٩			
يكسر الرتابة والملل الموجود في التعليم التقليدي.	ك	٨	١٧	٦	١	٢	٣,٨٢	١,٠٣	مرتفعة
	٪	٢٣,٥	٥٠,٠	١٧,٦	٢,٩	٥,٩			
يقلل من التنافس بين المتعلمين.	ك	٢	١٣	١٠	٩	٠	٣,٢٤	٠,٩٢	متوسطة
	٪	٥,٩	٣٨,٢	٢٩,٤	٢٦,٥	٠			
يضيف عبئا جديدا على المتعلم.	ك	٥	١٩	٥	٤	١	٣,٦٨	٠,٩٨	مرتفعة
	٪	١٤,٧	٥٥,٩	١٤,٧	١١,٨	٢,٩			
يقلل من القلق عند أداء الاختبار.	ك	٤	١٧	٦	٦	١	٣,٥٠	١,٠٢	مرتفعة
	٪	١١,٨	٥٠,٠	١٧,٦	١٧,٦	٢,٩			
يزيد من الثقة بالنفس.	ك	٧	١٥	١١	١	٠	٣,٨٢	٠,٨٠	مرتفعة
	٪	٢٠,٦	٤٤,١	٣٢,٤	٢,٩	٠			
البعد النفسي	**ك**	**٥١**	**١٥١**	**٩١**	**٤٢**	**٥**	**٣,٥٩**	**٠,٤٩**	**مرتفعة**
	٪	**١٥,٠**	**٤٤,٤**	**٢٦,٨**	**١٢,٣**	**١,٥**			
الدرجة الكلية	**ك**	**٢٤٢**	**٣٧٢**	**٢٣٩**	**١٣٣**	**٣٤**	**٣,٦٤**	**٠,٤٤**	**مرتفعة**
	٪	**٢٣,٧**	**٣٦,٥**	**٢٣,٤**	**١٣,٠**	**٣,٣**			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول السابق أن أغلب عبارات الاستبانة حصلت على درجة (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات)، ويؤكد ذلك معدل وجهة نظرهم نحو تعلم اللغة العربية ثانية عن بعد من خلال محاور الاستبانة الثلاثة التي بلغت (٣,٦٨) للبعد الوظيفي، و(٣,٦٦) للبعد المكاني، و(٣,٥٩) للبعد النفسي، ودرجة كلية بلغت (٣,٦٤) وهي درجات موافقة مرتفعة، ويمكن أن يفسر ذلك بأن المعلمين والمتعلمات لديهم خلفية عن دور التقنية في التعلم عن بعد، وما يتمتع به ذلك من مرونة عالية في الوقت والزمن واليسر والسهولة والتنوع في إستراتيجيات التعلم، وأن للتعلم عن بعد جوانب إيجابية وأخرى سلبية ينبغي أن تراعى عند إعداد المحتوى الرقمي له، وعند تقديم التعلم متزامنا أو غير متزامن؛ حتى تتحقق أهداف التعلم ومخرجاته بجودة عالية. كما يتضح من الجدول السابق أن (البعد الوظيفي) لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها نحو تعلمها عن بعد قد حصل على نسبة استجابة (مرتفعة) بلغت (٣,٦٨) مقارنة بالبعدين (المكاني والنفسي)، ومرد ذلك إلى إدراك المعلمين والمعلمات أهمية التقنية في المجال التعليمي، والقدرة على توظيفها في العملية التعليمية؛ مما يجعلها تسهم في تيسيرها، وتعين على تقديم المادة التعليمية بشكل حيوي ومتنوع يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويحفظ المادة العلمية حتى يرجع إليها عدة مرات وفق القدرات التي يمتلكها المتعلم؛ مما يساعد ذلك على تطور مستوى المتعلم ذاتيا. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: دراسة القحطاني (٢٠١٠م) ودراسة الساعي (٢٠١٥)، ودراسة السعدني، الدبيان (٢٠١٧)، ودراسة حمد (٢٠١٨)، ودراسة أبو رمان وحمدي (٢٠١٨)، ودراسة بوسيف وروابح) ٢٠١٩). كما يتضح على مستوى محور (البعد الوظيفي) بأن عبارة (يعطي مرونة في اختيار الوقت والمكان) حصلت على أعلى نسبة استجابة في الاستبيان كله، بنسبة (مرتفعة جدا) بلغت (٤,٥٣) ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات في نظرتهم هذه يواكبون التوجه العالمي الحديث نحو التعلم عن بعد، الذي تجاوز الحدود الزمنية والمكانية، وأصبح المتعلم يتعلم في أي وقت أو

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أي مكان يناسبه، من خلال المنتجات التقنية المتعددة؛ وهذا الاتجاه يعمل على توسيع خارطة تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد عالميا وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: (2005: Keegan) و (دراسة (Huang et al: 2008)(Allison & Niall: 2009)ودراسة (Crowe:2016) ودراسة عبدالمنعم (٢١٠٧)، ودراسة (Basoglu, Akdemir: 2010)، ودراسة (Ahmad, Armarego: 2015)، ودراسة عبدالحميد(٢٠١٦)، ودراسة السعدني والدبيان (٢٠١٧)، ودراسة أبو رمان و حمدي (٢٠١٧). بينما حصلت عبارة (يناسب جميع مستويات تعليم اللغة العربية لغة ثانية) على أدنى نسبة استجابة في الاستبيان كله، بنسبة منخفضة بلغت (٢,٥٠)، ويعود ذلك إلى اعتقاد المعلمين والمعلمات بأن المستوى المبتدئ قد لا يناسبه التعلم عن بعد بخاصة المتعلم الصفري الذي ليس لديه خلفية سابقة عن اللغة العربية؛ لأنه بحاجة إلى تعلم حضوري؛ ليقتدي بالمعلم ويحاكيه في تمثل اللغة العربية مباشرة، وخاصة بعض المهارات النطقية التي تتطلب الجمع بين النظر والتقليد والسماع؛ وكل ذلك أدعى إلى تطور مستوى المتعلم. وأما على مستوى محور (البعد المكاني) فنجد بأن عبارة (يخضع المتعلم لظروف التقنية ومشكلاتها) حصلت على أعلى نسبة استجابة في هذا المحور وهي (مرتفعة جدا) بنسبة بلغت (٤,٢١)، ويعود ذلك إلى أن التقنية أحيانا يحدث فيها خلل فني خارج عن الإرادة يتسبب في قطع التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم، أو حدوث خلل فني أثناء تعلم المتعلم وحده، كما أن ذلك يعود إلى قوة الشبكة وضعفها؛ مما يعيق أحيانا التعامل معها بشكل سريع أو متزامن. ووجهة النظر هذه ناتجة عن مواقف واقعية أثرت في سير العملية التعليمة، وذلك بانقطاع الإنترنت لدى المتعلم مما يجعله يفقد الاستمرار مع المعلم، فيؤثر على وقت المحاضرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: (Al Maqtri: 2014) وأما عبارة (يقلل من دور المعلم في متابعة طلابه) فقد حصلت على أقل نسبة استجابة في هذا المحور وهي (متوسطة) بنسبة بلغت (٢,٨٨)، ومرد ذلك إلى أنه في حالة كثرة المتعلمين يصعب أن يراهم المعلم مقارنة بالوضع في القاعة الدراسية،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو عند وجود خلل في بعض كاميرات الطلبة فإن متابعتهم تصبح صعبة؛ مما يتطلب من المعلم السؤال عن الطلاب كل لحظة حتى يطمئن من متابعتهم له. ويتضح -أيضا- من محور (البعد النفسي) بأن عبارة (يساعد على المشاركة دون خجل أو تردد) حصلت على أعلى نسبة استجابة في هذا المحور وهي نسبة (مرتفعة) بنسبة بلغت (١٢ , ٤)، ويرجع ذلك إلى أن المعلمين لاحظوا بأن بعض المتعلمين زادت مشاركاتهم في التعلم عن بعد مقارنة بداخل القاعة الدراسية؛ لأنه تخفف من وطأة التحسس من نظر أقرانه، وبات يشعر بأنه انفك من قيود التخوف التي كان يشعر بها، وكأنه وحده يمارس اللغة بجرأة وحرية تامة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: عبدالقادر (٢٠٠٨) ودراسة (Shu,Others) :2010 ودراسة (Cochrane :2011) ودراسة (Caroline:2004) ودراسة (Richards:2005) ودراسة (Koole, Ally :2010) ودراسة (Hayes: 2010) ودراسة (Dirr:2011) . في حين عبارة (يقلل من التنافس بين المتعلمين) حصلت على أقل نسبة استجابة في هذا المحور وهي (متوسطة) بنسبة بلغت (٢٤ , ٣)، ويعلل ذلك بأن عنصر التنافس يقلّ في حالة شعور المتعلم بأنه وحيد في بيئة غير طبيعية معزولة عن الجو التفاعلي الذي يصنع التنافس ويغذي درجته؛ لأنه فقد الاحتكاك المباشر مع زملائه، وأصبح المتعلم منفردا نفسيا، حيث اعتاد على الالتفات إلى المحيطين به ليحظى بقصب السبق في المشاركة والمبادرة بالإجابة أو طرح الاستفسار.

إجابة السؤال الثاني: ما وجهة نظر متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلماتها نحو تعلمها عن بعد؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات متعلمي ومتعلمات اللغة العربية لغة ثانية على عبارات الاستبانة نحو تعلمها عن بعد، على النحو الآتي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١٠) وجهة نظر متعلمي ومتعلمات اللغة العربية لغة ثانية نحو تعلمها عن بعد

الفقرات		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	درجة[٢*] الموافقة
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
يوفر الوقت والجهد والمال.	ك	٢٢	٣٨	١٦	٧	١	٣,٨٧	٠,٩٤	مرتفعة
	٪	٢٦,٢	٤٥,٢	١٩,٠	٨,٣	١,٢			
يعطي مرونة في اختيار الوقت والمكان.	ك	٢٤	٤١	١٦	٣	٠	٤,٠٢	٠,٧٩	مرتفعة
	٪	٢٨,٦	٤٨,٨	١٩,٠	٣,٦	٠			
يكسب خبرات تقنية جديدة.	ك	٣٣	٣٥	١٣	٣	٠	٤,١٧	٠,٨٢	مرتفعة
	٪	٣٩,٣	٤١,٧	١٥,٥	٣,٦	٠			
يجعل المتعلم معتمدا على نفسه في اكتساب المهارات اللغوية.	ك	٢٦	٤١	١٢	٤	١	٤,٠٤	٠,٨٧	مرتفعة
	٪	٣١,٠	٤٨,٨	١٤,٣	٤,٨	١,٢			
يناسب جميع مستويات تعليم اللغة العربية لغة ثانية.	ك	١٨	٢٦	٢٠	١٨	٢	٣,٤٨	١,١٢	مرتفعة
	٪	٢١,٤	٣١,٠	٢٣,٨	٢١,٤	٢,٤			
يتيح الاستعانة بمراجع متنوعة بسهولة.	ك	١٥	٤٦	١٩	٣	١	٣,٨٥	٠,٨٠	مرتفعة
	٪	١٧,٩	٥٤,٨	٢٢,٦	٣,٦	١,٢			
يناسب معظم المقررات اللغوية.	ك	٢٠	٤٢	١٤	٨	٠	٣,٨٨	٠,٨٨	مرتفعة
	٪	٢٣,٨	٥٠,٠	١٦,٧	٩,٥	٠			
يلبي حاجات المتعلم اللغوية.	ك	١٤	٣٨	٢٣	٨	١	٣,٦٧	٠,٩١	مرتفعة
	٪	١٦,٧	٤٥,٢	٢٧,٤	٩,٥	١,٢			
يساعد على حفظ محتوى المادة العلمية.	ك	١٨	٤٨	١٢	٦	٠	٣,٩٣	٠,٨٠	مرتفعة
	٪	٢١,٤	٥٧,١	١٤,٣	٧,١	٠			
يساعد على تحقيق أهداف المتعلم الخاصة.	ك	٢٧	٤١	١٠	٦	٠	٤,٠٦	٠,٨٥	مرتفعة
	٪	٣٢,١	٤٨,٨	١١,٩	٧,١	٠			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البعد الوظيفي	**ك**	**٢١٧**	**٣٩٦**	**١٥٥**	**٦٦**	**٦**	**٣,٨٩**	**٠,٥٥**	**مرتفعة**
	٪	**٢٥,٨**	**٤٧,١**	**١٨,٤**	**٧,٨**	**٠,٧**			
يضعف عملية التفاعل الاجتماعي للمتعلم.	ك	١٥	٣٥	١٦	٩	٩	٣,٤٥	١,٢٢	مرتفعة
	٪	١٧,٩	٤١,٧	١٩,٠	١٠,٧	١٠,٧			
يلغي احتكاك المتعلم المباشر بالمعلم أو المتعلمين.	ك	١١	٤٥	١٤	١٠	٤	٣,٥٨	١,٠٢	مرتفعة
	٪	١٣,١	٥٣,٦	١٦,٧	١١,٩	٤,٨			
يسهم في إيجاد بيئة لغوية للتعلم تحاكي البيئة الطبيعية.	ك	١٦	٣٨	٢٤	٤	٢	٣,٧٤	٠,٩١	مرتفعة
	٪	١٩,٠	٤٥,٢	٢٨,٦	٤,٨	٢,٤			
يقلل من مشاركة المتعلم في الأدوار التعليمية؛ كالتمثيل، وتكوين المجموعات الطلابية....	ك	١٦	٣٤	٢١	١١	٢	٣,٦١	١,٠٢	مرتفعة
	٪	١٩,٠	٤٠,٥	٢٥,٠	١٣,١	٢,٤			
يتيح فرصة التواصل الخاص بين المعلم والمتعلم.	ك	٢٤	٣٨	١٣	٥	٤	٣,٨٧	١,٠٥	مرتفعة
	٪	٢٨,٦	٤٥,٢	١٥,٥	٦,٠	٤,٨			
يفقد المتعلم فرصة الوقوف أمام الطلبة.	ك	٢٨	٣٠	١٧	٦	٣	٣,٨٨	١,٠٧	مرتفعة
	٪	٣٣,٣	٣٥,٧	٢٠,٢	٧,١	٣,٦			
يسهم في إيجاد بيئة تعليمية ممتعة ومشوقة وغير تقليدية.	ك	١١	٣٨	٢٢	١٠	٣	٣,٥٢	٠,٩٩	مرتفعة
	٪	١٣,١	٤٥,٢	٢٦,٢	١١,٩	٣,٦			
يتيح فرصة التواصل الفعال بين المتعلمين في أي وقت.	ك	١٩	٣٣	١٦	١٤	٢	٣,٦٣	١,٠٨	مرتفعة
	٪	٢٢,٦	٣٩,٣	١٩,٠	١٦,٧	٢,٤			
يقلل من دور المعلم في متابعة طلابه.	ك	٢٠	٣٧	١٦	١١	٠	٣,٧٩	٠,٩٦	مرتفعة
	٪	٢٣,٨	٤٤,٠	١٩,٠	١٣,١	٠			
يخضع المتعلم لظروف التقنية ومشكلاتها.	ك	٢٢	٣٦	١٦	١٠	٠	٣,٨٣	٠,٩٥	مرتفعة
	٪	٢٦,٢	٤٢,٩	١٩,٠	١١,٩	٠			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البعد المكاني	**ك**	**١٨٢**	**٣٦٤**	**١٧٥**	**٩٠**	**٢٩**	**٣,٦٩**	**٠,٥٧**	**مرتفعة**
	٪	**٢١,٧**	**٤٣,٣**	**٢٠,٨**	**١٠,٧**	**٣,٤**			
يزيد من الدافعية نحو التعلم.	ك	١٨	٢٧	٢٥	١١	٣	٣,٥٥	١,٠٨	مرتفعة
	٪	٢١,٤	٣٢,١	٢٩,٨	١٣,١	٣,٦			
يؤدي إلى شرود الذهن وعدم التركيز.	ك	١٤	٣٦	١٧	١٥	٢	٣,٥٤	١,٠٥	مرتفعة
	٪	١٦,٧	٤٢,٩	٢٠,٢	١٧,٩	٢,٤			
يعطي راحة تامة أثناء عملية التعلم.	ك	١٩	٣٧	١٨	٨	٢	٣,٧٥	٠,٩٩	مرتفعة
	٪	٢٢,٦	٤٤,٠	٢١,٤	٩,٥	٢,٤			
يساعد على المشاركة دون خجل أو تردد.	ك	١٥	٤٣	١٥	٨	٣	٣,٧٠	٠,٩٩	مرتفعة
	٪	١٧,٩	٥١,٢	١٧,٩	٩,٥	٣,٦			
يرفع درجة الاستعداد نحو التعلم.	ك	١٢	٣٥	٢٤	١٢	١	٣,٥٤	٠,٩٥	مرتفعة
	٪	١٤,٣	٤١,٧	٢٨,٦	١٤,٣	١,٢			
يكسر الرتابة والملل الموجود في التعليم التقليدي.	ك	١٥	٣٥	١٩	١١	٤	٣,٥٥	١,٠٨	مرتفعة
	٪	١٧,٩	٤١,٧	٢٢,٦	١٣,١	٤,٨			
يقلل من التنافس بين المتعلمين.	ك	٢٠	٣٢	١٦	١٥	١	٣,٦٥	١,٠٧	مرتفعة
	٪	٢٣,٨	٣٨,١	١٩,٠	١٧,٩	١,٢			
يضيف عبئا جديدا على المتعلم.	ك	١٩	٢٣	٢٨	١١	٣	٣,٥٢	١,٠٩	مرتفعة
	٪	٢٢,٦	٢٧,٤	٣٣,٣	١٣,١	٣,٦			
يقلل من القلق عند أداء الاختبار.	ك	١٨	٣١	١٥	١٧	٣	٣,٥٢	١,١٥	مرتفعة
	٪	٢١,٤	٣٦,٩	١٧,٩	٢٠,٢	٣,٦			
يزيد من الثقة بالنفس.	ك	٢١	٣٨	١٢	٩	٤	٣,٧٥	١,١٠	مرتفعة
	٪	٢٥,٠	٤٥,٢	١٤,٣	١٠,٧	٤,٨			
البعد النفسي	**ك**	**١٧١**	**٣٣٧**	**١٨٩**	**١١٧**	**٢٦**	**٣,٦١**	**٠,٦١**	**مرتفعة**
	٪	**٢٠,٣**	**٤٠,١**	**٢٢,٥**	**١٣,٩**	**٣,١**			
الدرجة الكلية	**ك**	**٥٧٠**	**١٠٩٧**	**٥١٩**	**٢٧٣**	**٦١**	**٣,٧٣**	**٠,٤٨**	**مرتفعة**
	٪	**٢٢,٦**	**٤٣,٥**	**٢٠,٦**	**١٠,٨**	**٢,٤**			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول السابق أن أغلب عبارات الاستبانة كلها حصلت على درجة (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (المتعلمين والمتعلمات)، ويؤكد ذلك معدل وجهة نظرهم نحو تعلم اللغة العربية ثانية عن بعد من خلال محاور الاستبانة الثلاثة التي بلغت (٣,٨٩) للبعد الوظيفي، و(٣,٦٩) للبعد المكاني، و(٣,٦١) للبعد النفسي، وبدرجة كلية بلغت (٣,٧٣) وهي درجات موافقة مرتفعة، ويرجع ذلك إلى تفاعلهم مع عملية التعلم عن بعد، الناتج عن تجربتهم وممارستهم الواقعية؛ مما يجعل وجهات نظرهم الإيجابية والسلبية، أقرب إلى المنطق المعقول والمقبول؛ مما يحمل في طياته وجهات نظر تؤخذ بعين الاعتبار؛ لأهميتها في الإسهام في إنجاح التعلم عن بعد. كما يتضح من الجدول السابق أن (البعد الوظيفي) لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلماتها نحو تعلمها عن بعد قد حصل على نسبة استجابة (مرتفعة) بلغت (٣,٨٩) مقارنة بالبعدين (المكاني والنفسي)، ومرد ذلك إلى أن لدى كل متعلم ومتعلمة هاتفا ذكيا يستخدمه في حياته اليومية، ويجعله يتابع التقنية الحديثة التي هي سمة هذا العصر ويمارسها، فمنهم من هو قادم من دول متقدمة في المجال التقني وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: (٢٠٠٧: بلبيسي) ودراسة(Soleimani, Morshedian:2013) ودراسة (Hwang, W; Huang, Y; Shadiev, R; (Nomass (2013: Wu, S & Chen, S :2014) ودراسة(Taskiran, Aydin,Gumusoglu,: 2018)) ودراسة (٢٠١٥: الساعي) ودراسة الشريف (٢٠١٦)، ودراسة (Ahmad, Armarego، 2015:) ودراسة عطية (٢٠١٤)، ودراسة عبدالحميد (٢٠١٦)، ودراسة إسماعيل وشهرير (٢٠١٧)، كما تضح على مستوى محور (البعد الوظيفي) بأن عبارة (يكسب خبرات تقنية جديدة) قد حصلت على أعلى نسبة استجابة في الاستبيان كله، بنسبة (مرتفعة) بلغت (٤,١٧)، ويعلل ذلك بأن المتعلمين والمتعلمات يبحثون عن أي جديد في هذا المجال التقني الذي يوظف فيه المجال التعليمي، وتسهم في تيسير العملية التعليمية الموجهة والذاتية، ولأن العملية التعليمية لا تخلو من استخدام التقنية داخل القاعة الدراسية أو خارجها، مما يجعلهم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يحرصون على اكتساب الخبرات التقنية في المجال التعليمي الذي يخدمهم في تعلم اللغة العربية لغة ثانية، بينما حصلت عبارة (يناسب جميع مستويات تعليم اللغة العربية لغة ثانية) على أدنى نسبة استجابة، بنسبة (مرتفعة) بلغت (٣٫٤٨)، ويعود ذلك إلى أن المتعلمين والمتعلمات قد مروا بالتجربتين التعلم الحضوري في القاعة والتعلم عن بعد من خلال التقنية، وأدركوا بأن التعلم عن بعد لا يناسب المستوى الأول وربما الثاني؛ لأنه في الأول يؤسس تعلم اللغة العربية لغة ثانية وفي الثاني يبدأ مرحلة التعزيز والتثبيت وبدايات الانطلاقة نحو الممارسة التي تتاح له في المستوى الثالث وتتفق هذه النتيجة إلى حدّ ما مع ما توصلت إليه دراسة: (2000: Carswell, et al). وعند النظر في المحور الثاني (البعد المكاني) نجد أن عبارة (يفقد المتعلم فرصة الوقوف أمام الطلبة) قد حصلت على أعلى استجابة بنسبة بلغت (٣,٨٨)، ويرجع ذلك إلى حاجة متعلم اللغة العربية لغة ثانية ومتعلمتها إلى الوقوف أمام المتعلمين أو المتعلمات، التي افتقدوها؛ إذ لها دور كبير في اكتساب الجرأة في التحدث وممارسة اللغة في بيئة طبيعية، وهي هدف واضح لدى كثير من المتعلمين. بينما عبارة (يضعف عملية التفاعل الاجتماعي للمتعلم) حصلت على أدنى نسبة في الاستبانة كلها، بنسبة (مرتفعة) بلغت (٣,٤٥)، ومرد ذلك إلى أن تعلم اللغة العربية لغة ثانية من أهدافه الانغماس والاحتكاك في المجتمع؛ لكي يكتسب اللغة العربية وثقافة أهلها وجوانبهم الاجتماعية؛ مما يؤدي ذلك إلى تحقيق الهدف التكاملي الذي به يقضي حاجاته المختلفة، ويسهم في تطور اللغة العربية سريعا، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (2003:John). وكذلك نجد على مستوى (البعد النفسي) عبارة (يعطي راحة تامة أثناء عملية التعلم) حصلت على أعلى نسبة (مرتفعة) بلغت (٣,٧٥)، وتعليل ذلك بأن التعلم عن بعد فيه حرية تامة من حيث اختيار الوقت والزمن والمراجعة، والتخلص من بعض الضغوط النفسية التي قد تحصل له داخل القاعة الدراسية، كما أن مسألة عدم التنقل في المكان يكون فيها راحة من حيث توفير الوقت والجهد. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: (Rahimi, Soleymani :٢٠١٥)، ودراسة (: Ali, Bin Hady) 2019ودراسة (Tshng, 2008)و دراسة (2010:Means)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ودراسة الغامدي (٢٠١٣) و دراسة أحمد(٢٠١١)، ودراسة السعدني، الدبيان (٢٠١٧)، ودراسة حمد (٢٠١٨) في حين جاءت عبارة (يقلل من القلق عند أداء الاختبار) في أدنى مستوى من العبارات حيث حصلت على نسبة (مرتفعة) بلغت (٣٫٥٢)، ويرجع ذلك إلى أن الاختبارات في التعلم عن بعد أقل ضغطا نفسيا ورهابا قد يحدث للمتعلم؛ لأنه يقدم الاختبار دون رقابة مباشرة قد تؤدي إلى التوتر أحيانا، وربما كانت التجربة التي مروا بها أثناء الفصل الثاني ١٤٤١ه، أوضحت الفرق بين أدائهم للاختبارات في القاعة مقارنة بأدائها عن بعد. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: (2014: Al Maqtri).

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات وجهات نظر المعلمين والمعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد؛ تعزى إلى المتغيرين الآتيين (الجنس – الوظيفة)؟

أولا: الفروق باختلاف الجنس:

جدول (١١) اختبار ت t-testلدلالة الفروق في وجهات نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها نحو تعلمها عن بعد باختلاف الجنس

المتـغير	الذكور (ن = ٢٢)		الإناث (ن = ١٢)		قيمة «ت»	درجات الحرية	دلالة «ت»
	م	ع	م	ع			
المحور الأول	٣,٦٣	٠,٧٣	٣,٧٧	٠,٤٢	٠,٥٩	٣٢	٠,٥٦
المحور الثاني	٣,٥٨	٠,٦٩	٣,٧٩	٠,٣٩	٠,٩٧	٣٢	٠,٣٤
المحور الثالث	٣,٦٤	٠,٥٤	٣,٥١	٠,٣٩	٠,٧٣	٣٢	٠,٤٧
الدرجـة الكليـة	٣٣,٦٢	٠,٥٢	٣,٦٩	٠,٣٠	٠,٤٥	٣٢	٠,٦٦

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد تعزى إلى اختلاف (الجنس)، ويعود ذلك إلى أن جميع المعلمين والمعلمات لديهم إيمان تام بقيمة التقنية في التعلم عن بعد، وأنه اتجاه عالمي سيسهم في تعلم يسير مريح، سيتيح توسيع دائرة فرصة التعلم في الخارطة العالمية، وهذا مطلب لنشر تعلم اللغة العربية لغة ثانية.

ثانيا: الفروق باختلاف الوظيفة:

جدول (١٢) تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA(ف) لدلالة الفروق في وجهات نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها نحو تعلمها عن بعد باختلاف الوظيفة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,٤٦	٢	٠,٢٣	٠,٥٥	٠,٥٨
	داخل المجموعات	١٢,٧٦	٣١	٠,٤١		
	المجموع	١٣,٢٢	٣٣			
المحور الثاني	بين المجموعات	٠,٥٢	٢	٠,٢٦	٠,٧١	٠,٥٠
	داخل المجموعات	١١,٤٨	٣١	٠,٣٧		
	المجموع	١٢١,٠٠	٣٣			
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٧٢	٢	٠,٣٦	١,٥٧	٠,٢٢
	داخل المجموعات	٧,١١	٣١	٠,٢٣		
	المجموع	٧,٨٣	٣٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٤٧	٢	٠,٢٤	١,٢٣	٠,٣١
	داخل المجموعات	٥,٩٦	٣١	٠,١٩		
	المجموع	٦,٤٣	٣٣			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد تعزى إلى اختلاف (الوظيفة): عضو هيئة تدريس، ومعاون عضو هيئة تدريس، ومدرس لغة، ومرد ذلك إلى أن جميع المعلمين والمعلمات على اختلاف وظائفهم لديهم تجارب سابقة في استخدام التقنية في التعلم عن بعد متعلمين أومعلمين، أظهرت مدى الإستفادة منها في تيسير العملية التعليمية.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات وجهات نظر المتعلمين والمتعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد؛ تعزى إلى المتغيرين الآتيين (الجنس – المستوى الدراسي)؟

أولا: الفروق باختلاف الجنس:

جدول (١٣) اختبار ت t-testلدلالة الفروق في وجهات نظر متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلماتها نحو تعلمها عن بعد باختلاف الجنس

المتغير	الذكور (ن = ٤٤)		الإناث (ن = ٤٠)		قيمة «ت»	درجات الحرية	دلالة «ت»
	م	ع	م	ع			
المحور الأول	٣,٨٨	٠,٥٩	٣,٩١	٠,٥١	٠,١٩	٨٢	٠,٨٥
المحور الثاني	٣,٨٠	٠,٥٩	٣,٥٧	٠,٥٢	١,٨٨	٨٢	٠,٠٦
المحور الثالث	٣,٧٢	٠,٦٢	٣,٤٨	٠,٥٩	١,٨٠	٨٢	٠,٠٨
الدرجة الكلية	٣,٨٠	٠,٥٠	٣,٦٥	٠,٤٤	١,٤٣	٨٢	٠,١٦

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد تعزى إلى اختلاف (الجنس)،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويفسر ذلك بأن جميع المتعلمين والمتعلمات يستعملون التقنية في التعلم عن بعد، ويعتقدون بأنها عامل مساعد ومهم لهم في اكتساب اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، أسهمت في متابعة تعلمها وتيسير كثير من جوانبها، وهذه الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أبو فخر (٢٠١٢)، ودراسة الشمايلة (٢٠٢٠). وتختلف عن دراسة الحيلة (٢٠٠٦) التي كان من نتائجها تفوق الإناث على الذكور في التحصيل المباشر والمؤجل؛ لأن الدراسة الحالية معنية بالتعرف على وجهات النظر لا قياس مستوى التحصيل ودراسة الساعي (٢٠١٥) التي ظهر فيها فرق بين رأي الطلبة الذكور والإناث حول فاعليته لصالح الإناث، ودراسة الشريف (٢٠١٦) التي أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٪) في استجابات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الإناث.

ثانيا: الفروق باختلاف المستوى الدراسي:

جدول (١٤) تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA(ف) لدلالة الفروق في وجهات نظر متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلماتها نحو تعلمها عن بعد باختلاف المستوى الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,١٠	٢	٠,٠٥	٠,١٦	٠,٨٥
	داخل المجموعات	٢٤,٩٨	٨١	٠,٣١		
	المجموع	٢٥,٠٨	٨٣			
المحور الثاني	بين المجموعات	٠,٥٧	٢	٠,٢٨	٠,٨٨	٠,٤٢
	داخل المجموعات	٢٦,٢٢	٨١	٠,٣٢		
	المجموع	٢٦,٧٩	٨٣			
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٣٨	٢	٠,١٩	٠,٥٠	٠,٦١
	داخل المجموعات	٣٠,٨٩	٨١	٠,٣٨		
	المجموع	٣١,٢٨	٨٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٢٩	٢	٠,١٤	٠,٦٣	٠,٥٤
	داخل المجموعات	١٨,٦٨	٨١	٠,٢٣		
	المجموع	١٨,٩٧	٨٣			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد تعزى إلى اختلاف (المستوى الدراسي)، ويعلل ذلك بأن جميع المتعلمين والمتعلمات على اختلاف مستوياتهم، يدركون أهمية التقنية في تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد؛ مما سيوفر لهم نمطًا تعليميًّا يسهم في تطوير التعلم المستمر، ويراعي الفروق الفردية على اختلاف المستويات الدراسية، وييسر عملية التعلم.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات ومتوسط درجات المتعلمين والمتعلمات نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد لكل محور من محاور الاستبانة والاستبانة كلها؟

جدول (١٥) اختبار ت t-test لدلالة الفروق بين وجهات نظر معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها وبين متعلميها ومتعلماتها نحو تعلمها عن بعد

المتغير	المعلمون (ن = ٣٤)		المتعلمون (ن = ٨٤)		قيمة «ت»	درجات الحرية	دلالة «ت»
	م	ع	م	ع			
البعد الوظيفي	٣٦,٧٩	٦,٣٣	٣٨,٩٥	٥,٥٠	١,٨٥	١١٦	٠,٠٧
البعد المكاني	٣٦,٥٦	٦,٠٣	٣٦,٩٠	٥,٦٨	٠,٢٩	١١٦	٠,٧٧
البعد النفسي	٣٥,٩١	٤,٨٧	٣٦,٠٧	٦,١٤	٠,١٣	١١٦	٠,٨٩
الدرجة الكلية	١٠٩,٢٦	١٣,٢٤	١١١,٩٣	١٤,٣٤	٠,٩٣	١١٦	٠,٣٥

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات ومتوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات، وهذا يُشير إلى عدم اختلاف وجهات نظرهم نحو تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، ويعود ذلك إلى أن جميع المعلمين والمعلمات والمتعلمين والمتعلمات يدركون الدور الكبير لاستخدام التقنية في العملية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعليمية، وما تحدثه من إيجاد نمط تعليمي يوفر لهم جميعا تعليما وتعلما متجددا يحتوي على إستراتيجيات متنوعة، تراعي الفروق الفردية، وتسهم في تفريد التعليم.

توصيات البحث:

بناء على نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الاستفادة من وجهات النظر الإيجابية لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها ومتعلميها ومتعلماتها نحو تعلمها عن بعد، والعمل على تعزيزها وتوظيفها في مجال تعلم العربية عن بعد.
- العمل على معالجة الجوانب السلبية وإيجاد الحلول المناسبة التي يكون لها دور كبير في وضع بدائل وأنشطة تسهم في تقريب البيئة الاصطناعية من البيئة الطبيعية.
- تدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنية في المجال التعليمي؛ لاستخدمها في تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.
- التوسع في تعليم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد على مستوى العالم؛ لما له من مميزات وخصائص تسهم في تفريد التعليم.
- تصميم مادة رقمية لتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، تتوافق مع المنصات والمواقع والتطبيقات الحديثة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، ومنها:

- إجراء دراسة مماثلة بشكل أوسع على معاهد تعليم اللغة العربية داخل المملكة وخارجها.
- إجراء دراسات عن تعلم مهارات اللغة العربية لغة ثانية عن بعد كل مهارة على حدة.
- إجراء دراسة عن فاعلية تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد في تنمية مهارات اللغة العربية.
- إجراء دراسة تقويمية للتقنية المستخدمة في مجال تعلم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

- الراشد، فارس إبراهيم (٢٠٠٣) التعليم الالكتروني واقع وطموح. ندوة التعليم الإلكتروني (١٩-٢١ صفر ١٤٢٤هـ الموافق ٢١-٢٣/ ٤/ ٢٠٠٣م). مدارس الملك فيصل.
- Illinois State Board of Education (٢٠٢٠) توصيات التعلم عن بعد أثناء طوارئ COVID-١٩ ٢٧ مارس ٢٠٢٠ المسودة النهائية.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٦). أثر التعّلم الإلكتروني (E-learning) في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية لمساق تكنولوجيا التعليم مقارنة بالطريقة الاعتيادية. دراسات، العلوم التربوية. مج٣٣ . ع١.
- أبو النصر، مدحت (٢٠١٧). التدريب عن بُعد بواباتك لمستقبل أفضل. ط: ١. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- طوني، أ.و. بيتس (٢٠٠٧). التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. نقله إلى العربية: وليد شحادة. الرياض: شركة العبيكان للأبحاث والتطوير. ط٢.
- لي آيرز، شلوسر وسيمونسن، مايكل (٢٠١٥). نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني. ترجمة: نبيل جاد عزمي. مسقط: مكتبة بيروت؟ ط٢.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (د.ت) التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. مكتبة غريب طوس الإلكترونية.
- علي، فياض عبدالله وحسون، رجاء كاظم و نعمة، حيدر عبود (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة. كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة العدد التاسع عشر.
- بوسيف، مريم وروابح، خديجة (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العصر الرقمي. المجلة العربية مداد. العدد الخامس.
- درويش، إيهاب (٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- القاسمي، علي (٢٠١٧). التعليم عن بُعد وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجمع اللغة العربية بالقاهرة المؤتمر السنوي. https://www.hamassa.com
- الحسن، عصام إدريس كمتور وعشابى، هناء عوض محمد نقد (٢٠١٧). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة السودان المفتوحة أنموذجا. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مج. ١٥، ع١.
- المهدي، مجدي صلاح طه (٢٠٠٨) التعليم الافتراضي فلسفته مقوماته فرص تطبيقه. جامعة المنصورة: دار الجامعة الجديدة.
- رونترى، ديريك (١٩٩٤). تكنولوجيا التربية في تطوير المناهج. ترجمة: فتح الباب عبد الحليم سيد. الكويت: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتقنيات.
- اليونسكو (٢٠٢٠). التعليم عن بعد مفهومه، أدواتُه وإستراتيجيّاتُه: دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني.
- عمر، ليلى على السيد (٢٠٠٠). نظم التعليم عن بعد في الجامعات السودانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- القحطاني، ابتسام سعيد (٢٠١٠). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. رسالة ماجستير.
- عطية، مختار عبدالخالق عبداللاه (٢٠١٤). اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. الرياض. ع٤٦.
- المحمادي، غدير علي ثلاب (٢٠١٨) تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطلاب. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية – جامعة بابل. ع ٣٩.
- الهمامي، حمد بن سيف وإبراهيم، حجازي (٢٠٢٠). التعليم عن بعد: مفهومه، أدواتُه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وإستراتيجيّاتُه- دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو).

- محمد، مصطفى عبدالسميع (٢٠٠٦). الخطة العربية للتعليم عن بعد. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية. تونس.
- الفلاحي، مصطفى كامل رجب (د.ت). التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد ودورهما في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. http://www.tilmeezjournal.com/PopularPosts.aspx?ID=2087
- بلبيسي، منى عبد القادر (٢٠٠٧). فاعلية طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة سلفيت التعليمية في استخدام مهارات التعلم عن بعد وتقنياته. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد.مج١.ع١.
- المالكي، حورية (٢٠٠١) الإنترنت في العملية التعليمية، وزارة التربية والتعليم، الدوحة.
- الساعي، أحمد جاسم (٢٠١٥). فاعلية استخدام نظام البلاك بورد System (BbS) Blackboard في العملية التعليمية من وجهتي نظر طلبة جامعة قطر وأعضاء هيئتها التدريسية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مج٤.ع٩.
- فضل الله، م.م. جان سيريل (٢٠١٠). واقع وآفاق التعليم عن بعد وأثره في التعليم في العراق. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة. ع ٢٣.
- بريك، فاطمة محمد أحمد(٢٠١٧). فاعلية بعض أساليب التعليم عن بعد في تنمية الجانب المعرفي والأداء المهاري لتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية لدى طالبات التدريب الميداني بكلية التربية جامعة الباحة. مجلة العلوم التربوية- كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة. مج ٢٥. ع٤. جـ١.
- إسماعيل، نور شهداء وشهرير، محمد صبري (٢٠١٧). تعلّم المفردات العربية للطلبة الناطقين بغيرها عبر ب ا رمج المراسلة الفورية: برنامج واتساب أنموذجا. المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية. مج .ع١.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عبد المنعم، رانية عبد الله محمد (٢٠١٧). فاعلية توظيف التعلم التجوال عبر الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومهارة التواصل الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. مج ١٧.ع١.
- أبو فخر، ظريفة (٢٠١٢). أثر التعلم الافتراضي في تحصيل مادة طرائق تدريس علم الاجتماع لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في الجامعة الافتراضية السورية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مج١٠.ع٣.
- غامدي، فايق بن سعيد علي الضرمان (٢٠١٣). استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية والتحصيل لدى طلاب جامعة الباحة. Cybrarians Journal.ع:٣١._(http://www.journal.cybrarians.info/index.php?option=com_ content&view=article&id=640:mobedu&catid=259:studies&Itemid=92).).
- أحمد، راغب أحمد (٢٠١١). نظام تفاعلي لتعليم العربية لغير الناطقين بها. مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع). ع١.
- السعدني، محمد والدبيان، إبراهيم (٢٠١٧). فاعلية تصميم بيئة العالم الافتراضي (الحياة الثانية) باستخدام شخصيات كرتونية عربية وأثرها في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية للطلاب غير الناطقين بها. تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث مُحكَّمَة. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. مج:٢٧.ع٤. ج ٣.
- الشريف، محمد بن حارب (٢٠١٦). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ع١٦٨. ج٣.
- الشمايلة، محمد ياسين محمود (٢٠٢٠). أثر استخدام التطبيقات الذكية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. http://www.tilmeezjournal.com/PopularPosts.aspx?ID=6106
- عبد الحميد، علي عبد الواحد (٢٠١٦) توظيف التقنيات التكنولوجية في تعليم العربية لغير الناطقين بها تقنية الواقع المعزز (Augmented reality) نموذجا. باريس: المؤتمر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية. ٢٨- ٢٩ مايو.

- حسن، محمد أحمد عبده (٢٠١٣). الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. http://. azhar-ali.com/go
- أبورمان، هبة أمين و حمدي، نرجس (٢٠١٧) أثر استخدام تطبيق الواتساب المتاح على الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة التربوية الأردنية. مج٢.ع٢.
- أبورمّان، هبة أمين وحمدي، نرجس عبد القادر (٢٠١٨). أثر استخدام التّعلم النقّال في اكتساب مهارتي الاستماع والتّحدث لدى طلبة اللّغة العربية النّاطقين بغيرها في الجامعة الأردنيّة. دراسات، العلوم التربوية. مج٤٥.ع٤. ملحق٣.
- حمد، جمال محمد سعيد (٢٠١٨). استخدام التقنيات المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ALMAKRIFAH, Vol. 15 April 2018, 110 – 130. Available online at http://journal.unj.ac.id/unj/index.php/jba doi.org/10.21009/ALMAKRIFAH.15.01.07 .

- Schlosser, Lee Ayers & Simonson, Michael (2005): "Distance Education: Definition and Glossary of Terms", (2nd ed.). Information Age Publishing Inc. Greenwich, CT.
- UNESCO, (2002). Open & Distance Learning: Trends, Policy & Strategy Consideration.
- Shery, L., Issues in Distance Learning, International Journal of Educational-Telecommunications, 1(2001) : 337-365.

USDLA (US American Distance Education Association), Definition of Distance Learning. http//www.usdla.org/ .

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Macpherson A., Homan, G., And Wilklinson , K. , “ The Implementation and Use of e-Learning in the Corporate University”, Journal of Workplace Learning , 17 (2005) : 33-48.
- Bates,A.W.(2005).Technology,Open Learning and Distance Education. London:Routledge.
- Dirr,P.(2011).”The development of new Organizational arrengements in Virutal Learning, in Farrell,G(ed).The Changing Faces of Virtual Education,Vancouver,BC: Commonwealth of Learning.
- Richards, F, (2005). The Impact of The Virtual classroom on Teaching and Learning in Education as Perceived by Teacher, Library Media Specialists and Students. ERIC Document Reproduction Service, No ED 410943.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of .1 distance education. Open Learning, 10, 44-47.
- Crowe, S. (2016). Measuring success, in the virtual university, Journal of academic librarianship , (28) 1.
- Park, W. (2010). Planning producing and using instruction media, new york. Edition.
- Atkinson, V. (2010). How to media equipment , the ASTD hand book of instructional technology George Mpiskurich: editor in chief , Mc Graw, hill.
- Dickt, Y & Carey, O. (2010). Creating an on line university , Journal of academic librarianship , (30) 1.
- Allison, S & Niall, K. (2009). Planning producing and using instructional media, New york, G Edition, happer & row pub.
- Coombs, P & Rodd, W. (2008). The computer in the school, tutor, toll, tutee. New york , teacher college press.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Ahmad, k, Sudweeks, F, & Armarego, J (2015). Learning English vocabulary in a Mobile Assisted Language Learning (MALL) environment: A sociocultural study of migrant women, Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning, 11.
- Keegan, D.(2005) The Incorporation of Mobile Learning into Mainstream Education and Training. The 4th. World conference on M-Learning "M-Learning 2005", 25-28 Oct. Cape Town.
- Ali ,Jamal Kaid Mohammed & Bin-Hady, Wagdi Rashad Ali (2019). A Study of EFL Students' attitudes, motivation and anxiety towards WhatsApp as a Language Learning Tool. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL, (5).
- Soleimani, H. Morshedian, M. (2013). The relationship between attitude to Computer Assisted Language Learning and language proficiency: Evidence from mobile text message. International Journal of Basic Sciences & Applied Research, 2(5), 523-530.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. and Jones, K., 2010. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.
- Taskiran, A., Gumusoglu, E. K., & Aydin, B. (2018). Fostering foreign language learning with Twitter: Reflections from English learners. Turkish Online Journal of Distance Education, 19(1), 100-116.
- Al Maqtri, M. (2014). How effective is e-learning in teaching English?: A case study. Journal of Education and Human Development, 3(2), 647-669.
- Cochrane, Thomas(2007) Mobile Blogging: A Guide for Educators. New Zealand, Auckland.
- Huang, Yueh-Men& Kuo, Yen-Hung& Lin, yen-Ting& Cheng,

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Shu-Chen(2008) Toward Interactive mobile asynchronous learning environment with context - awareness service, computers & Education. Vol. (51), No. (3).
- Shu-Sheng Liaw & Marek Hatala& Hsiu-Mei Huang(2010) Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach, Computers & Education Journal. Vol. (54).
- Carswell, L., Thomas, P., Peter, M., Price, B. & Richard M. (2000)," Distance Education Via the Internet Student Experience", British Journal of Educational Technology, 31 (1).
- John, A. 2003. Stress Caused by Online Collaboration in Elearning: A Developing Model. Education Training, 45 (8/9).
- Caroline, H. (2004). Using Focused Web-Based Discussion to Enhance Student Engagement and Depp Understanding, Journal Teaching Sociology. 32.(1).
- Koole, M.; McQuilkin, J. L. and Ally, M. ,(2010). Mobile
- learning in distance education: utility or futility?", Journal of Distance Education, 24 (2).
- Basoglu, E; Akdemir, O. (2010). A comparison of undergraduate
- students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9 (3).
- Hayes, K (2010). A case study of Chinese university English as a foreign language (EFL) students' attitudes toward learning technologies. Retrieved 7-12-2015 from: http://search.proquest.com/docview/851699013/fulltextPDF.
- Alsaleem, B. (2013). The Effect of "WhatsApp" Electron Dialogue Journal-

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ing on Improving Writing Vocabulary Word Choice and Voice of EFLUndergraduate S. Saudi Students. Arab World English Journal, 4 (3).

- Nomass, B (2013). The Impact of Using Technology in Teaching English as a Second Language, English Language and Literature Studies, 3 (1).
- Hwang, W; Huang, Y; Shadiev, R; Wu, S & Chen, S (2014). Effects of using mobile devices on English listening diversity and speaking for EFL elementary students. Australasian Journal of Educational Technology, 30 (5).
- Rahimi, M & Soleymani, E (2015). The Impact of Mobile Learning on Listening Anxiety and Listening Comprehension, Canadian Center of Science and Educatio, English Language Teaching; 8 (10).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية

أ.تهاني بنت عبدالرحمن الشاوي[1]

المستخلص

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لقياس أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية على الكفاية المعجمية لمتعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً، حيث شاركت عينة البحث البالغ عددها ١٢ متعلمة للغة العربية لغة ثانية من معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بمدينة الرياض، وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى هي المجموعة الضابطة، وعددهن ست طالبات، والمجموعة الثانية هي المجموعة التجريبية، وعددهن ست طالبات، وطبّقت الباحثة برنامجاً تدريبياً قائماً على المذهب المعجمي للويس ٢٠٠٠ على المجموعة التجريبية، بعدها اختبرت الباحثة العيّنتين اختباراً بعدياً؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل (وهو التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية)، على المتغير التابع (تنمية الكفاية المعجمية)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات

١- محاضِر في قسم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، طالبة دكتوراه حاليا في تخصص اللغويات التطبيقية، جامعة الملك سعود

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحسابية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي واضح للتدريس الصريح للمتلازمات اللفظية على تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وأوصت الباحثة ضرورة التفطن للمتلازمات اللفظية في تعليم العربية لغة ثانية، لما لها من الأثر الجيد في تنمية كفاية المتعلم، ووصوله إلى مستوى مشابه للناطق الأصلي.

الكلمات المفتاحية: المذهب المعجمي، المتلازمات اللفظية، الكفاية المعجمية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The Effect of Explicit Instruction of Collocations on Arabic as second language female learners' Competence

Tahani Abdurrahman Alshawi
Lecturer, Princess Nourah bint Abdulrahman University, PhD student in Applied Linguistics

Abstract:

This study implemented the semi-experimental method to measure the effect of explicit instruction of collocations on Arabic as second language female learners' Competence. The research sample consisted of twelve female learners, who were studying Arabic as a second language at the Arabic Language Institute for Non-Arabic Speakers in Princess Nourah bint Abdulrahman University in Riyadh, Saudi Arabia. The sample was divided into two groups: the first one is the control group, and it consisted of six students. The second group was the experimental group and consisted of six students. The researcher had the experimental group study a course based on the Lexical Approach proposed by Lewis (Lewis, 2000). Following that, the two samples were given a post-test to measure the effect of the independent variable (the explicit instruction of collocations) on the dependent variable (i.e., improving the lexical Competence). The results showed that there were statistically significant differences in the average scores of the two groups as experimental group outperformed the control group. In addition, the results also indicated the existence of statistically significant differences in the mean scores of the experimental group students in both the pre and post-tests, with the scores of the post-test being better. The study concluded that there was a clear positive effect for the explicit instruction of collocations on

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

the improvement of the lexical Competence of female learners of Arabic as a second language. Moreover, the researcher recommended that collocations should be given enough attention in teaching Arabic as a second language for its positive effect on improving the learner's Competence to reach a semi-level of proficiency similar to a native speaker.

Keywords: lexical approach, collocations, lexical Competence

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

يُشكِّل التواصل أحد أهم الأهداف الأولية لتعلم اللغات، الأمر الذي تسابقت على تحقيقه المذاهب والطرق في تعليم اللغات على مرِّ القرون، وقد أثبتت بعض هذه المذاهب قصورها في تحقيق الهدف التواصلي بالدرجة الأولى، نتيجة خلل ما في طريقة بناء المواد التعليمية، والتي تُبْنى على أساس المفردة المعجمية Vocabulary ،جنباً إلى جنب مع القواعد النحوية والصرفية، وتتخذهم -مجتمعين- قاعدة لها، تُنظِّم فيها المادة المقدمة للمتعلم، وتتحكم في طريقة التدريس والعرض، واختيار النصوص والحوارات، وما يتبع ذلك من تدريبات وأنشطة وصولاً إلى التقييم.

لهذا السبب فكّر ميشيل لويس Michael Lewis بتطوير مذهب جديد أسماه المذهب[٢] المعجمي The Lexical Approachوهو المذهب الذي يعطي الأولوية للوحدات المعجمية أو الكتل الكلامية chunks of wordsفي التدريس، وليس للمفردة التقليدية، ونقصد بالوحدات المعجمية: التعابير المقيدة من عبارات جاهزة أو مسكوكة أو عبارات اصطلاحية ونحو ذلك، والجدير بالذكر أن لويس استقى هذا المذهب من أفكار العالِم اللغوي فيرث Firth الذي نبّه إلى ضرورة التفطن للجوانب الشكلية في الدراسة المعجمية، وإلى ضرورة دراسة ما بين الكلمات من علاقات في الشكل والدلالة (العصيلي، ٢٠٠٦)، وبطبيعة الحال ظهر هذا المذهب – كغيره من المذاهب – حلاً لبعض مشكلات تعلم اللغة، لكنّه بلا شكّ مكمّلاً للمذاهب الأخرى، ولا يخالفها، بل يسدّ ثغراتها، خاصةً في لغات غنية كاللغة العربية التي تتميز بغزارة مفرداتها وتنوّع اشتقاقاتها.

٢- اختارت الباحثة لفظ (المذهب) لشيوعه في الدرس اللغوي التطبيقي العربي أكثر من لفظ (المدخل)، أسوة بأستاذنا القدير سعادة الدكتور عبدالعزيز العصيلي رحمه الله، وقد عرفه لويس (2002، lewis) بأنه مجموعة من المبادئ والمفاهيم والاعتقادات حول طبيعة اللغة وتعلمها وتعليمها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أسس المذهب المعجمي

يرفض المذهب المعجمي تقسيم اللغة إلى مفردات vocabulary، وقواعد grammar، أو كلمات words وتراكيب structures، ويذكر لويس صاحب المذهب المعجمي أن فكرة مذهبه قائمة على أن المعجم ليس للمفردات المعجمية وحسب، بل هو نظام مكوّن من وحدات معجمية، وأن الكلمة المفردة ليست إلاّ إحدى هذه الوحدات (Lewis, 2002)، بل إن هناك فرقاً كبيراً بين الكلمات المعجمية أو الكتل chunks، وبين المفردات vocabulary ، وأن المعجم يحصر المفردة في معانٍ متعددة، لذا يجب أن يؤدي المعجم دوره الشامل ليتضمن الكلمات المركبة أيضا words combination، ليكتسبها المعجم الذهني للمتعلم على هيئتها الكاملة في سياقات مناسبة، وليست كلمة مفردة معزولة، مما يخفف العبء على الذاكرة.

ومعجم اللغة الحقيقي، هو الناطق الأصلي بهذه اللغة، والأعراف الاجتماعية والسياقات الثقافية هي المتحكِّم باستعمال الوحدات المعجمية، أما القواعد فهي وصف للاستعمال فقط، فبلوغ الكفاية الاجتماعية التواصلية هو النجاح في اللغة، وأن هذه الكفاية سببٌ للكفاية النحوية بطبيعة الحال، وليست نتيجة لها، لذا من الأنجع لفت نظر المتعلم إلى الوحدات المعجمية (الأجزاء والكتل)، وتنمية قدراتهم على فهمها وتركيبها، بدلاً من تحليلها إلى مفردات، وصرف النظر عن الرأي القائل أنه من المجدي حفظ قوائم المفردات المعزولة عن سياقها.

ومن الجدير بالذكر أن المذهب المعجمي يركز على الطلاقة التواصلية على حساب الدقة النحوية الشكلية، فليس مطلوباً من المتعلم تحليل مكونات الوحدة المعجمية أثناء تعلمها، ومعرفة العلاقات بينها، وبالرغم من أن هذا المنهج يتقاطع مع المبادئ الأساسية للمناهج التواصلية في تعليم اللغات Communicative Approach إلا أن لويس (Lewis, 2000, VI) ذكر أنَّ «أهم اختلاف بين المنهج المعجمي والمناهج الأخرى يتمثل في زيادة فهم طبيعة المفردات اللغوية التي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يستخدمها الناطقون الأصليون بشكل طبيعي، وقدرتها على المساهمة في تدريس اللغة».

بالإضافة إلى ما سبق ذكره، فإن المذهب المعجمي ينادي بأهمية الاستناد على المدونات اللغوية الحقيقية corpora بوصفها أساسًا لاستقاء مصدر المادة اللغوية، وبالتالي الاعتماد على المهمات والعمليات الحقيقية في التدريبات التي تحاكي الوظيفة الحقيقية للغة في الحياة اليومية.

أهمية المذهب المعجمي

لا شك أن للوحدات المعجمية بأشكالها دوراً فعالاً في اكتساب اللغة، وأن تعلمها داخل السياق يُمكّن المتعلم من التواصل المجتمعي الصحيح. وفي هذا الصدد يقول لويس (Lewis, 2002) : «حتى تتحقق المعرفة المعجمية عند المتعلم، يتوجب على المدرس التنويع في المحتوى المعجمي الذي يقدمه للطالب، إذ إن التنويع المعجمي يعدّ مقياساً مهماً للكفاية المعجمية، فيمكن الرجوع إليه لقياس معرفة المفردات وجودة الكفاية».

وقد فصّل العصيلي (٢٠٠٦) في أهمية المذهب المعجمي، ويمكننا تلخيصها فيما يلي:

١. شمولية المذهب المعجمي لجميع أنواع وأشكال وأنماط الوحدات المعجمية.
٢. تأكيد المذهب المعجمي على اكتساب اللغة الهدف اكتساباً طبيعياً كما يكتسب الطفل لغته الأم، إذ يتلقى اللغة مواد خام على شكل وحدات وكتل معجمية، ويستعملها كما سمعها، ثم يحللها ليتوصل إلى القواعد التي تنظمّها وفقاً لمبدأ البناء الإبداعي في اكتساب اللغة الذي نادى به المعرفيون الفطريون/ Grammatical zed Meaning Lexicalized Meaning.
٣. اهتمام المذهب المعجمي بالجانب التواصلي الشفوي من اللغة، واعتماده على اللغة الحقيقية كما تظهر في المدونات Corpora .
٤. يقي المذهب المعجمي المتعلم من تدخل لغته الأم في اللغة الهدف، فيبعده عن الترجمة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحرفية، وعن المعاجم الثنائية.

٥. يساعد المتعلم على اكتساب عدد كبير من الوحدات المعجمية في تراكيب صحيحة لغوياً وسياقياً، ومقبولة اجتماعياً، ومن ثم استعمالها استعمالاً عفوياً كأبناء اللغة.

أنواع الوحدات المعجمية

يُجْمِع أنصار المذهب المعجمي على أهمية الوحدة المعجمية على المفردة، إلّا أنهم يتفاوتون في تصنيف الوحدات المعجمية داخل اللغات، فضلاً عن اختلاف التصنيفات من لغة لأخرى، وسيتم التركيز في هذا البحث على المتلازمات اللفظية collocations باعتبارها محل الدراسة الحالية، حيث يصفها لويس Lewis (١٩٩٧) أنها من أهم عوامل اكتساب المفردات، وأنها العملية الأكثر فاعلية في تعلم أي لغة (في القحطاني، ٢٠١٩)، بل إنه نشر كتاباً عنوانه: تعليم المتلازمات اللفظية[٣]، بصفتها أهم الوحدات المعجمية التي يعتمد عليها هذا المذهب.

وقد تُرجم المصطلح الإنجليزي (collocations) إلى العربية في عدة مسميات منها: المتلازمات اللفظية، والمتصاحبات، والمصاحبة، والتلازم، والتضام، والاقتران اللفظي وغيره، كما لم يسلم المضمون من هذا الاختلاف، فقد ذكر الدبيان (٢٠١٦) خمسة عشر تصنيفاً مختلفاً لخمسة عشر دراسة عربية استأنس بها، تراوحت بين عام ٢٠٠٤م و عام ٢٠١٥م، حيث أفادت تلك الدراسات من الدراسات الغربية، ومثلت عصارة الفكر الغربي فيها، وتمخض عنها مشكلة واضحة في رسم الحدود الفاصلة بين أصناف التعابير المقيدة التي تندرج تحت مسمى (المتلازمات اللفظية)، مما نتج عنه خلط واضح في ترجمة المقابل العربي للمصطلح الانجليزي.

٣- Lewis, M. (Ed.) Teaching Collocation: Further Development in the Lexical Approach. Hove: England, 2000.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولمزيد من الإيضاح اعتمدت الباحثة على التقسيم التالي الذي يجمع بين التواتر، وعدم التناقض في أضيق الحدود، وهو التقسيم الذي يقسم أنواع التعابير في اللغة العربية إلى نوعين:

الأول-التعابير الحرة : Free Combination

وهي التعابير التي لا يخضع تركيبها إلا لقواعد السلامة اللغوية النحوية والصرفية والدلالية، وتقبل مفرداتها التبادل الحر، وتتسم بحمل معناها على المعنى الحرفي، كما تقبل الترجمة الحرفية، مثال ذلك: ذهب أبي لزيارة جدتي.

الثاني: التعابير المقيدة Formulaic Sequences:

هي التعابير التي تحوي قيوداً معجمية بالإضافة إلى السلامة النحوية والصرفية، وتتحكم هذه القيود المعجمية في تواردها بدرجات متفاوتة، فدرجة التقييد المعجمي إذن هي أساس تقسيم التعابير المقيدة، وعلى هذا فتقسّم التعابير المقيدة إلى ثلاثة أقسام رئيسة حسب درجة التقييد على التوالي:

المتلازمات اللفظية، التعابير الجاهزة، التعابير الاصطلاحية.

وسنؤجل الحديث عن المتلازمات اللفظية -محل الدراسة- لأن فيها تفصيلاً كثيراً.

أما التعابير الجاهزة Compound Expressions وتسمى التعابير الثابتة Fixed Expressions، فيُعرّفها لويس (١٩٩٧) أنها عبارات لا يرد فيها لفظ إلا مصحوباً بلفظ آخر، ومنها عبارات التحية والمجاملة، (في العصيلي، ٢٠٠٦)، وهذه العبارات محدودة في إمكانية تغيير عناصرها، أما بالنسبة لمعناها فقد يُحمل على ظاهر مفرداتها وقد لا يُحمل، لارتباطها الشديد بالسياق الثقافي والاجتماعي للغة، وبالإمكان ترجمتها في كثير من الأحيان.

أما النوع الثالث: وهو التعابير الاصطلاحية Idiomatic Expression

فيعرّفها حنّا وآخرون (٦١,١٩٩٧) على أنها «أنماط تعبيرية خاصة مكونة من كلمتين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو أكثر، تحولت من معناها الحرفي إلى معنىً مغاير اصطلحت عليه الجماعة اللغوية» ، مثل: ضرب أخماساً في أسداس، لَقِيَ حتفه، ومنها الأمثال السائرة، فمعناها لا يُستقى أو يُفهم من معاني الوحدات المعجمية المكوِّنة لها منفردة، بل من خلال المعنى الكلي المجازي، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه، ولا يُمكن إجراء أي تغييرات عليها إلا في حدود التغييرات الصرفية كقولنا في لقي حتفه: لقيت حتفها، لقوا حتفهم، لكنها لا تقبل الترجمة الحرفية، وقد يكون لها مقابِلات في لغات أخرى.

وعوداً على المتلازمات اللفظية Collocations ، فقد طالها مشكلة المصطلح وترجمته، وفي هذا يذكر ابن حمودة (٢٠١٥) ١٦ مصطلحاً عربياً، و ١٢ مصطلحاً فرنسياً قاصداً بذلك إيضاح مدى عدم الاتفاق على مصطلح موحد بين أغلب اللغات، فقد عرّفها عمر (٢٠٠٧,٢٠) أنها «اقتضاء اللفظ للفظٍ أو استدعاؤه في الاستعمال، والتعلّق به إلى درجة الامتزاج»، وقد أشارت أدردور (٢٠٠٦,١٢٩) أنها «اقتران أو تعلّق لفظتين أو أكثر في الاستعمال، تعلقاً يصعب معه استبدال أحد الألفاظ بغيرها.»، أما معجم أكسفورد (٢٠٠٩) فقد وصفها أنها طريقة لتركيب الكلمات في اللغة بحيث تكون هذه الكلمات مرتبطة ببعضها ارتباطاً شديداً، وذلك لتحقيق قراءة وكتابة طبيعية.

أنواع المتلازمات اللفظية، وتقسيماتها، ومكوناتها

اختلف العلماء والباحثون في تقسيم أنواع المتلازمات اللفظية، تبعاً لاختلافهم في أنواعها وحدودها الفاصلة، وسوف تقتصر الباحثة على أشهر أنواع التقسيمات التي توصلت لها بعد الرجوع إلى أدبيات الدراسة.

التقسيم الأول: يقوم هذا التقسيم على أساس درجة التلازم وقوة الارتباط بين المفردات المتلازمة، فقد قسمها عبدالعزيز (١٩٩٨) إلى ثلاثة أقسام:

١. تلازم بسيط: وهو الذي لا يقتضي التزماً كبيراً، مثل: البريد الإلكتروني، البريد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السري، البريد المستعجل.

٢. تلازم وسيط: وهو الذي تكون فيه درجة التلازم أعلى من البسيط، مثل: أدّى مهمة، أدّى الواجب.

٣. تلازم وطيد: وهو الذي تكون فيه درجة التلازم قوية، مثل: إيتاء الزكاة، حج البيت.

كما صنفها Hill (٢٠٠٠) (في Al-Dakas,2015 ن (تصنيفا قريبا من هذا التصنيف، حيث ذكر أنها أربعة أنواع: المتلازمات اللفظية الفريدة من نوعها، التي لا يُمكن استبدالها بكلمة أخرى، والمتلازمات القوية، والمتلازمات متوسطة القوة، والمتلازمات الضعيفة.

أما التقسيم الثاني: وهو ما اعتمدته الباحثة في الدراسة الحالية، يقوم هذا التقسيم على أساس نوع أجزاء المتلازمة، فقد قسمها لويس (Lewis, 2000,134) إلى التالي:

١. المتلازمات المعجمية: وفيها يتم دمج وحدتين معجميتين من الكلمات المفتوحة open class word، ويقصد بها الكلمات التي يُمكن الاشتقاق منها، كالمصادر والأفعال، كأن تكون على شكل (اسم+ اسم) أو (اسم + فعل).

٢. المتلازمات النحوية: وفيها يتم دمج كلمة معجمية واحدة من الكلمات المفتوحة open class word، مع كلمة نحوية مغلقة close class word، ويُقصد بها الكلمات التي لا يُمكن الاشتقاق منها، كالحروف والظروف، ونحوها... وهذا التقسيم سبقه إليهBenson & Illoson (١٩٨٦) (في Al-Dakas,2015ن).

أما مكونات المتلازمة اللفظية، فقد لاحظت الباحثة شبه إجماع إلى تقسيمها إلى عنصرين رئيسيين هما:

١. لكلمة المحورية: وهي الكلمة التي يتكرر اقترانها بغيرها من الكلمات، مثل: صندوق البريد، صندوق الشكاوى، صندوق المقترحات، صندوق القمامة.

٢. الكلمة المقترنة: وهي الكلمة التي تقبل الاقتران بالكلمة المحورية، مثل: البريد،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الشكاوى، المقترحات.. في المثال السابق.

ومن الباحثين من أطلق على الكلمة المحورية مسمى النواة، ومسمى الملازم للنواة على الكلمة المقترنة، ومنهم من أسماهم على التوالي: العقدة، والملازم للعقدة. (العنزي،٢٠١٩)

المتلازمات اللفظية: واقعها، وأهميتها، ودورها في تعلم اللغات

بناءً على خبرة الباحثة في العمل محاضِرة في قسم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، فيُمكن وصف الطريقة الحالية في تدريس المفردات في المعهد فيما يلي:

تعتمد المفردات المستهدفة اعتماداً كبيراً على النص القرائي المتناسب كماً وكيفاً مع المستوى المرحلي، وفيه تتكئ المتعلمة على اجتهادها وخبرتها في شرح المفردات اللغوية حسب توافرها في النصوص، بالطرق المشهورة مثل: الصور أو الإشارات أو الترادف والتضاد، أو بطريقة السياق اللغوي، وغيرها، ويتم تدريس الوحدات المعجمية - إن وردت- بطريقة عشوائية؛ كأن يُشرح معناها عندما ترد صدفة، أو قد تكون استجابة لأسئلة الطالبات، وفي أحسن الأحوال تشير المعلمة على الطالبات بفتح المعجم، علماً بأن السلسلة[٤] التي تُدرَّس لا يصاحبها معجمٌ خاصٌ، وبهذه الطريقة فإن المعجم يعدُّ مرجعاً للفهم فقط، وليس مصدراً للتعلم.

يمكننا القول إن حُسْن استثمار ظاهرة التلازم اللفظي في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية سيحلّ كثيراً من الأخطاء الصادرة عن المتعلمين، ووفقاً لما سبق يمكننا تلخيص أهمية تدريس التعابير المقيدة بأنواعها ومنها المتلازمات اللفظية في تعلم اللغة الثانية فيما يلي:

١. أنها تُشكِّل أحد أهم الاتجاهات الحديثة في صناعة المعاجم التي نوّه إليها Herbart

٤- تجدر الإشارة إلى أن المعهد يُدرِّس سلسلة خاصة به، من تأليف أعضاء هيئة التدريس في القسم نفسه، تحت إشراف خبير، واستغرقت ٣ سنوات لإتمامها وتحكيمها، ويحتفظ المعهد بحقوقها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(١٩٧٧) (في الدبيان،٢٠١٦)، حيث ينادي الاتجاه بأن تتحدد وحدات المعجم وفق احتياجات المستعمِل للغة الاتصالية، وأنّ بقية المعلومات المتشعبة فيحتاجها المتخصص فقط.

٢. أنها إذا ضُمّنت في المواد التعليمية ابتداءً من المستويات المبتدئة، فسوف يتبع ذلك تقليل من الخطأ بها إلى أن تظهر تلقائيا بدون تكلف أو قصد.

٣. أثبتت الدراسات في مجال الكفاية التواصلية أنّ التمكن من فهم وإنتاج الوحدات المعجمية المقيدة بأنواعها بشكل صحيح - ومنها المتلازمات اللفظية بالطبع- يعدُّ جزءاً جوهرياً من كفاية المتعلم التواصلية ومنها دراسة (الزهراني، ١٩٩٨).

٤. أنها تعدّ ملجأ لمتعلم اللغة الذي يميل عادةً إلى ترشيد استعمال القواعد النحوية، ومن هنا يعوّل على التعابير المقيدة في استجلاب المعنى المراد بأقل الأخطاء.

٥. أن الإلمام بالتعابير المقيدة عموما والمتلازمات اللفظية خصوصاً يُعطي المتعلم ثقةً بنفسه وبقدراته، وسرعان ما تنعكس هذه الثقة لمن حوله من المتفاعلين معه باللغة بأنه يملك كفاية لغوية جيدة.

٦. أنّ التقدّم في اكتساب التعابير المقيدة يتناسب طردياً مع مستوى التقدم في المهارات اللغوية، بل وفي العناصر وتحديداً الجانب المعجمي الدلالي.

الدراسات السابقة

حصلت الباحثة على العديد من الدراسات التي تلامس موضوع البحث من عدة جوانب، وقد ركزت الباحثة على الدراسات السابقة التي تقيس الكفاية المعجمية في المتلازمات اللفظية بشكل مباشر، وقسّمتها إلى محورين رئيسين:

المحور الأول: دراسات تقيس الكفاية المعجمية في المتلازمات اللفظية بالتحديد:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١–دراسة Farghal& Obiedat 1995

قام الباحثان بقياس القدرة اللغوية عند الطلاب والمعلمين في استخدام المتلازمات اللفظية باللغة الإنجليزية بوصفها متغيرًا مهملًا في تعليم اللغة الثانية والأجنبية، وطُبقّت الدراسة على نوعين من العينة:

الأول: ٣٤ متعلماً للغة الإنجليزية في جامعة اليرموك يدرسون في تخصص اللغة الإنجليزية في المستويات العليا والدنيا.

الثاني: ٢٣ معلماً للغة الإنجليزية من كبار المتخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية، لا تقل خبرتهم عن عشر سنوات في تدريس الطلبة الأردنيين في المدارس الحكومية.

واستخدم الباحثان اختباراً يحوي ٢٢ متلازمة لفظية باللغة الإنجليزية لموضوعات شائعة، كالطعام، والملابس، والطقس، وكان الاختبار من نوع ملء الفراغ والترجمة، إذ يتم إعطاء زوج واحد من المتلازمة، ويُطلب من المفحوص إكمالها بالزوج المناسب، كما طُلب منهم ترجمة المتلازمة اللفظية من اللغة الإنجليزية إلى المكافئ العربي.

وجاءت النتائج كالتالي:

١. انخفاض مستوى الطلاب والمعلمين على حد سواء بشكل خطير وملفت في فهم واستخدام المتلازمات اللفظية.
٢. استخدمت عينة البحث عدة إستراتيجيات لإظهار الكفاءة المعجمية، كانت أعلاها إستراتيجية الترادف بنسبة استخدام ٤١٪ عند الطلاب، مقابل ٣٥٪ عند المعلمين، تليها على التوالي في الاستخدام: التجنب، ثم النقل، ثم إعادة الصياغة.
٣. أن تقديم الوحدات المعجمية المركبة في وقت مبكر لمتعلم اللغة الثانية يمكنه من تجنب المشاكل مع الكفاءة المعجمية، ويخلق نوعاً من العلاقات المعجمية الناجحة، كما يجب توعية المعلمين بضرورة لفت نظر المتعلمين إلى استخدام الوحدات المعجمية بدقة، لأن ذلك من شأنه أن يشحذ الكفاءة المعجمية لديهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢- دراسة Al-Dakhs 2015

قامت الباحثة بقياس مستوى كفاية عينة متعلمي اللغة الإنجليزية في استخدام المتلازمات اللفظية لمن يدرسونها في بيئة لغوية أجنبية عن هذه اللغة، والتعرف على تأثير الممارسة المتزايدة للغة على اكتساب المتلازمات اللفظية، وأثر نوع الكلمة في استخدام المتلازمة، وتسليط الضوء على أهم الأخطاء التي ترتكبها العينة في استخدامها للمتلازمات اللفظية، واقتراح حلول لها.

وطبقت الدراسة على تسعين طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس العربيات اللاتي يدرسن اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً في جامعة الأمير سلطان الأهلية في مدينة الرياض، وتم اختيارهن من ثلاثة مستويات أكاديمية مختلفة، بواقع ثلاثين طالبة من كل مستوى، وتراوحت أعمارهن بين ١٨ -٢٥ عاماً، وصممت الباحثة اختباراً خاصاً لهذا الغرض، يتكون من جزئين رئيسيين، يدور الجزء الأول حول الأفعال، والجزء الثاني حول الصفات، اعتمدت فيهما على تدريبات ملء الفراغ والترجمة، بحيث تملأ المبحوثة الفراغ في الجملة بالمفردة، ثم تترجمه إلى المقابل العربي الأكثر دقة.

وأظهرت النتائج ما يلي:

١. انخفاض مستوى الكفاية في استخدام المتلازمات اللفظية لدى عينة البحث، إذ بلغت أعلى نسبة للمتلازمات اللفظية المقبولة في الاختبار ٥٦,٩٪ للمتلازمات اللفظية للفعل، ٥٠,٤٪ للمتلازمات اللفظية للصفة، وكانت النسب تنتمي للمستوى الأكاديمي الأعلى في الدراسة، وأن التطور عند ممارسة اللغة لم يكن ملحوظاً في المستوى الأكاديمي الأعلى حيث بلغ ١٢,٧٪ فقط مقارنة بالمستويات الأكاديمية الأدنى.

٢. تميل العينة إلى استخدام نوع معين من المتلازمات اللفظية باللغة الإنجليزية مكوَّن من (فعل) + (اسم) أكثر من المكونة من (صفة) + (اسم)، أما أنواع الأخطاء التي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ارتكبتها العينة في الاختبار فقد وقعت العينة ب١٢٨٠ إجابة خاطئة تم تقسيمها إلى خمسة أنواع – بعد استبعاد عدم تقديم إجابة، وتقديم إجابتين– كان أكثرها شيوعاً في جميع المستويات الأكاديمية، هو تقديم مرادف باللغة الثانية (بنسبة ٣٣٪)، وفسرت الباحثة ارتفاع هذا النوع: أن عينة البحث بجميع مستوياتها الأكاديمية تكتسب كلمات باللغة الإنجليزية تشترك في التشابه الدلالي، ولكنها لم تكتسب القيود المعجمية لاستخدام هذه الكلمات، وبالتالي فإنها تقوم باستخدام معظم المرادفات بالتبادل، دون إدراك استخداماتها غير المناسبة في سياقات معينة.

أما بقية أنواع الأخطاء فهي على التوالي: تقديم معنىً آخر، والتحويل إلى اللغة الأم، واستبدال نوع الكلمة، والاستبدال بشبيه رسمي.

أما أهم الحلول التي اقترحتها الباحثة، فهي ضرورة زيادة وعي المتعلمين بالمترادفات، واستخداماتها المناسبة، وكذلك تنفيذ التدريس القائم على المحتوي مع التركيز على الدقة اللغوية.

٣–دراسة القحطاني (٢٠١٩):

قامت الباحثة في دراستها الوصفية التحليلية بقياس الكفاية المعجمية لمتعلمات العربية لغة ثانية الملتحقات بالدراسة الأكاديمية في المرحلة الجامعية في ضوء المذهب المعجمي The Lexical Approach في تعليم اللغة، كما استهدفت مقارنة الكفاية المعجمية لمتعلمات العربية بالكفاية المعجمية للناطقات بها، وأسباب هذا الاختلاف، واقتراح الحلول المناسبة لذلك، وتكونت عينة البحث من عشرين متعلمة على النحو التالي:

- عشر متعلمات للغة العربية ناطقات بغيرها من جنسيات مختلفة، منضمات للدراسة الأكاديمية في جامعتي الملك سعود والأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض، وقد تخرجن من معاهد تعليم اللغة العربية التابعة للجامعتين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عشر متعلمات ناطقات بالعربية، وهن خريجات الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية، وملتحقات ببرامج السنة التحضيرية في جامعتي الملك سعود والأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض.

واستخدمت الباحثة أربع أدوات بحثية وهي: برنامج (غواص) لتحليل المدونات اللغوية، واستمارتي تحليل الكفاية المعجمية في المهمات الشفهية والمهمات الكتابية، ومقابلة شخصية مع أفراد عينة البحث.

وقد صممت الباحثة ١٨ مهمة مختلفة في موضوعات متنوعة، تدور حول بيئة التعلم، والعادات الاجتماعية، والظواهر والأحداث التي تهم الشباب وغيرها، بينما تنوعت المهمات المطلوبة بين إبداء الرأي في موضوع ما، أو طرح حلول لمشكلة ما .. وغيرها، كما صممت الباحثة مدونة خاصة بالدراسة لغرض تحليل إنتاج العينة احتوت على ما يزيد عن ١٠٠ ألف كلمة، تم جمعها من ٤٠١ نصاً مثلت إنتاج عينة البحث من المهمات الكتابية والشفوية، وقد عمدت الباحثة إلى تقسيم الكفاية المعجمية أثناء التحليل إلى أربعة أقسام رئيسة:

- القسم الأول: الوحدات المعجمية البسيطة، وتشمل: الكلمات الوظيفية وكلمات المحتوى.
- القسم الثاني: الوحدات المعجمية المركبة وتشمل: المتضادات والمترادفات، والتعبيرات الاصطلاحية، والمتصاحبات، والمتلازمات، والمواد المعجمية متعددة الكلمات، والتعبيرات المقننة، والتعبيرات المألوفة.
- القسم الثالث: المهارات المعجمية، وتشمل: ترابط الجمل، وترابط المحتوى، وتماسك المحتوى، والمناسبة للموقف.
- القسم الرابع: الطلاقة اللغوية.

وجاءت أبرز النتائج كالتالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. أن معجم اللغة الكتابية أكثر كثافة من معجم اللغة الشفهية في مكونات الكفاية المعجمية من وحدات معجمية بسيطة ومهارات معجمية لدى عينتي البحث.
٢. أن معجم اللغة الشفوية أكثر كثافة من معجم اللغة الكتابية في الوحدات المعجمية المركبة لدى عينتي البحث.
٣. انخفاض مستوى استخدام المتلازمات اللفظية مقارنة ببقية أنواع الوحدات المعجمية المركبة الأخرى لدى الناطقات بغير العربية، حيث بلغ في اللغة المحكية (٩٦,٠٪)، و(٤٦,١٪) في اللغة الشفهية، وفسّرت الباحثة ذلك بضيق معرفة المتعلمة المعجمية، واتجاه المناهج التقليدية إلى محتوى مصنوع، أو محتوى أصيل ومعدّل عليه بنسبة كبيرة مما أفقده تركيبته المعجمية الطبيعية.

المحور الثاني: دراسات تقيس أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تعلم اللغة الأجنبية:

٤- دراسة Lin 2009

قامت الباحثة بدراسة أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية على المدى الطويل في تطوير القراءة فهماً وطلاقةً من جهة، وفي إتقان اللغة الإنجليزية لغة أجنبية من جهة أخرى، وذلك بتطبيق برنامج تدريبي مصمم خصيصاً لهذا الغرض مبنى على المذهب المعجمي للويس The Lexical Approach 2000 ، وطبقت الدراسة على ٧٦ طالباً من المرحلة الثانوية في المدارس المهنية التايوانية، على مدار فصل دراسي كامل (حوالي خمسة أشهر)، بواقع أربع ساعات في الأسبوع، وقسّمت العينة إلى المجموعة الضابطة وعددها ٣٦ طالباً، والمجموعة التجريبية وعددها أربعون طالباً، يدرسون المقرر ذاته، وتدرّسهم المعلمة نفسها، وقد تأكدت الباحثة من تساوي المجموعتين في إجادة اللغة الإنجليزية باختبارات معتمدة، واستخدمت الباحثة أربع أدوات لتطبيق هذه الدراسة، هي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. ثلاثة اختبارات أداء (اختبار قبلي، واختبار بعدي، واختبار بعدي مؤجل)؛ وذلك لقياس أداء الطلبة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ويحتوي كل اختبار على أربعين فقرة تنوعت بين تدريبات عن المفردات، وملء الفراغ، وتدريبات الفهم القرائي، وقراءة جهرية، وتدريبات حوارية، واعتمدت في اختيار بنود الاختبارات الثلاثة على الاختبار التكنولوجي المهني التايواني JTCEE 2001-2005 وهو اختبار وطني معترف به في تايوان، وله تأثير قوي على تعليم اللغة الإنجليزية على الصعيد المحلي.
٢. اختبار قياس كفاية المتعلمين في المتلازمات اللفظية، وصُمم من أربعين فقرة من نوع اختيار من متعدد لأربعين نوع من المتلازمات اللفظية المختلفة عن بعضها، تم استخراجها من الكتب المدرسية التي درستها العينة من قبل، وطُبّق على المجموعتين قبل تنفيذ البرنامج التدريبي.
٣. استبانتان صُمِّمَتْ لهذه الدراسة، هدفت الأولى إلى التحقق من تجربة التعلم السابقة للعينة قبل تلقي البرنامج، وتنقسم إلى قسمين: قسم مرتبط بعادات الطلاب في تعلم المفردات، وقسم مرتبط بطريقة تعامل الطلاب مع معاجم المتلازمات اللفظية بشتى أنواعها. أما الاستبانة الثانية، وهي استبانة ما بعد تطبيق البرنامج التدريبي، فهدفت إلى الكشف عن أي تغيير في عادات الطلاب بعد تلقي البرنامج التدريبي، وتقييمهم للبرنامج، بالإضافة لبعض الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة، والإجابات بـ (نعم/ لا).
٤. الأداة الرابعة، وهي البرنامج التدريبي: ويتكون من ستة دروس، يحتوي كل درس على وحدتين، وتدور الدروس حول المواضيع الستة التالية: ماهية المتلازمات اللفظية، وأدوات تعلم المتلازمات اللفظية، والعلاقة بين المتلازمات اللفظية والمترادفات، والمتلازمات اللفظية التي ليس لها مقابل في اللغة الأولى، والمتلازمات ذات الأجزاء المحذوفة، وأخيراً الأخطاء في المتلازمات اللفظية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما أهم النتائج التي توصلت لها الباحثة فهي:

١. أن هناك علاقة قوية بين الكفاية في المتلازمات اللفظية والاختبارات الثلاثة من جهة، وإتقان القراءة من جهة أخرى، فقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب لم يكن جيداً في اختبار الكفاية حيث بلغ متوسط درجاتهم ١٩,٧٢ من أربعين، وفي الوقت نفسه لم يحرز الطلاب تقدماً في الاختبارات الثلاثة، فقد بلغت درجاتهم في الاختبارات الثلاثة على التوالي ٤٣, ٢٢ وَ ٤, ٢١ وَ ١٧, ٢٠ من ٤٠ ، وتوصلت إلى أن العينة كانت تتقن قائمة طويلة من المفردات، لكنها فشلت في اختيار الكلمة المناسبة لتكوين متلازمة لفظية صحيحة ومتداولة.

أما في العلاقة بين الكفاية اللغوية في المتلازمات اللفظية وإتقان القراءة، فقد توصلت الباحثة بالتحليل الإحصائي إلى وجود علاقة إيجابية بينهما، حيث وجدت أن الطلاب ذوي الكفاءة المرتفعة في المتلازمات اللفظية كان أداؤهم في إتقان القراءة مرتفعاً كذلك، وأن الطلاب الأقل كفاءة في اختبار الكفاية في المتلازمات اللفظية لم يكن أداؤهم جيداً في القراءة.

٢. لمعرفة الفرق في الأداء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبارات الثلاثة، عمدت الباحثة إلى التحليل الإحصائي، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية أحرزت تقدماً في الاختبارات الثلاثة، مما يعني أن الطلاب استفادوا من البرنامج التدريبي المطبق في زيادة الكفاية اللغوية في تعلم اللغة الإنجليزية، وفي تعزيز إتقان القراءة.

٣. أما نتائج الاستجابات على استبانتي ما قبل البرنامج التدريبي وما بعده، فأظهرت أن ٢٠٪ فقط كانوا يحفظون المتلازمة اللفظية بوصفها كتلة كلامية، بينما زادت النسبة إلى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥٥٪ بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهو ما توصي به العديد من الدراسات، حيث يرى العديد من الباحثين أن الكتل الكلامية chunk ضرورية في اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية.

كما أظهرت نتائج الاستبانات ارتفاعاً ملحوظاً في عادات الطلاب أثناء تعلم المفردات، وبالمجمل كانت جميع نتائج الاستبانة الخاصة بما بعد البرنامج التدريبي إيجابية، من أمثلة ذلك: زادت نسبة توجيه الانتباه للمتلازمات اللفظية أثناء القراءة من ٥,٢٢٪ إلى ٥٥٪ بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ومثله البند الخاص بملاحظة استخدامات المتلازمة اللفظية في السياقات، فقد ارتفع من ٥,٢٢٪ إلى ٥,٥٢٪ .

٥-دراسة Fahim & Vaezi 2011

قام الباحثان بتقييم مدى فعالية التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية، وطُبّقت الدراسة على ٩٦ متعلماً من الذكور، تتراوح أعمارهم بين ١٩-٢٨ عاماً، جميعهم درسوا في مدارس عامة للغات في مدينة أصفهان الإيرانية، ولغتهم الأم هي الفارسية، ولتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة؛ تم إخضاعهم لاختبار اللغة الإنجليزية الشامل The Comprehensive English Language Test (CELT)، ووفقاً لنتائج الاختبار، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، تحتوي كل مجموعة على ٣٢ متعلماً، بحيث يطبّق على مجموعتين (المجموعتين التجريبيتين) نوع واحد من نوعي تعزيز المُدخل في مهارة القراءة وهما: التعزيز القائم على المُدخل المرئي-النصي في اكتساب المتلازمات اللفظية من نوع (الفعل -الاسم)، والنوع الثاني هو التعزيز القائم على استخدام شكل معين في كتابة الحروف للمتلازمات اللفظية من نوع (الفعل -الاسم) وهو الكتابة بأحرف عريضة أو كبيرة، وتبقى المجموعة الضابطة الثالثة دون أن تتلقى أي تعزيز.

وانخرطت المجموعات الثلاث في ثلاث عشرة جلسة، تحتوي كل جلسة على نص قرائي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أصيل، متوسط طوله ٢٠٠ كلمة، تُقدّم فيه المتلازمات اللفظية من نوع (الفعل - الاسم) لكل مجموعة بطريقة التعزيز المستهدفة لها، وقد تلقت المجموعات الثلاث القطع القرائية ذاتها، بينما اختلفت طريقة تقديم المُدخل اللغوي، ففي المجموعة التجريبية الأولى دُرِّست المتلازمات اللفظية بطريقة التعزيز المرئي-النصي، عن طريق تقديم الصور المعززة في فقرات القراءة، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد تلقت تدريباً في كتابة المتلازمات اللفظية بأحرف عريضة أو كبيرة في فقرات القراءة، أما المجموعة الضابطة فلم تتلقَ أي تعزيز على المتلازمات اللفظية في فقرات القراءة مطلقاً.

وقد طبّق الباحثان أداة الدراسة، وهي عبارة عن اختبارين قبلي وبعدي، يتكون كل منهما من ثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تدور حول جمل تحوي متلازمات لفظية من نوع (الفعل -الاسم).

وأظهرت النتائج ما يلي:

١. تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، مما يعني أن التدريس الصريح بالنموذجين (التعزيز المرئي النصي والكتابة العريضة) كان مفيداً في التعلم، وأن تعزيز المُدخل له أثر إيجابي على معدل ودقة اكتساب المتلازمات اللفظية في اللغة الثانية.
٢. تفوّق طريقة التعزيز المرئي النصي على طريقة الكتابة بأحرف كبيرة أو عريضة، وأنه ليس وحده الفعال وإنما هو نوع واحد من مجموعة متنوعة من التقنيات التي تساعد المتعلمين.

٦-دراسة Sulhe 2015

قام الباحث بقياس أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية على كفاية متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، من خلال تطبيق برنامج تدريبي مصمم خصيصاً لهذا الغرض،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتكونت عينة البحث من ٩٦ طالباً وطالبة من الجنسية المصرية ملتحقين بدورة لغة إنجليزية في جامعتين مصريتين، حيث تمثلت المجموعة التجريبية في ٤٦ طالباً من كلية التربية في جامعة سوهاج، أما المجموعة الضابطة فتمثلت في خمسين طالباً من كلية التربية في جامعة جنوب الوادي (تقع على بعد ١٥٠ كيلومترا من موقع المجموعة التجريبية)، والتي يتم تدريس نفس الدورة لها.

وافترضت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمتلازمات اللفظية، وانبثق من هذه الفرضية فرضية فرعية، هي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في إدراك واستخدام سبعة أنواع من المتلازمات اللفظية وهي كالتالي:

١-المتلازمات اللفظية من نوع (الصفة - الاسم).

٢-المتلازمات اللفظية من نوع (الاسم - الفعل).

٣-المتلازمات اللفظية من نوع (الاسم - الاسم).

٤-المتلازمات اللفظية من نوع (الفعل - الحال).

٥-المتلازمات اللفظية من نوع (الحال - الصفة).

٦-المتلازمات اللفظية من نوع (الفعل - حرف الجر).

٧-المتلازمات اللفظية من نوع (الصفة - حرف الجر).

واستخدم الباحث أداتين في الدراسة، الأولى: الاختبارين القبلي والبعدي، ويتكون كلٌّ منهما من سبعين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، خُصص كل عشر فقرات لنوع واحد من أنواع المتلازمات اللفظية السبعة الواردة في البرنامج التدريبي، أما الأداة الثانية فهي البرنامج التدريبي المصمم وفقاً للمذهب المعجمي الذي طوّره لويس ٢٠٠٠ ، ويتكون البرنامج من سبع وحدات، تتخصص كل وحدة بنوع واحد من المتلازمات اللفظية السابقة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويهدف البرنامج إلى تقديم مفهوم المتلازمات اللفظية، وتدريب الطلاب على استخدامها، وتنمية الحدس لديهم نحو المفردة الواردة مع الأخرى في الأنواع السبعة.

وجاءت أبرز النتائج كالتالي:

١. أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على نظرائهم في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، حيث كانت درجاتهم أعلى بشكل ملحوظ عن درجاتهم في الاختبار القبلي، وكانت النتائج غير دالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، مما يدل على أن المجموعتين كانتا في مستويات متقاربة في معرفة واستخدام المتلازمات اللفظية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

٢. جاءت نتائج اختبار T-Test لقياس الفروق بين إجمالي الأقسام المختلفة في الاختبار البعدي لكلا المجموعتين، وذلك لاختبار الفرضيات الفرعية، فقد أظهرت النتائج ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في جميع الأقسام السبعة للاختبار على درجات طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني استفادة المجموعة التجريبية من التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية كفايتهم اللغوية.

٣. أظهرت النتائج أن أعلى متوسط تم تحقيقه من قبل المجموعة الضابطة كان في القسم السابع المتلازمات اللفظية من نوع (الصفة- حرف الجر)، بينما كان أقل متوسط للمجموعة الضابطة في القسم الثالث المتلازمات اللفظية من نوع (الاسم – الاسم)، أما أعلى متوسط حققته المجموعة التجريبية كان في القسم الخامس الخاص بالمتلازمات اللفظية من نوع (الحال – الصفة)، بينما أقل متوسط حققته المجموعة التجريبية كان في القسم السابع للمتلازمات اللفظية من نوع (الصفة – حرف الجر)، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع الأقسام السبعة للمتلازمات اللفظية لدى المجموعة التجريبية، مما يعني رفض الفرضيات الفرعية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ من العرض السابق أن قضية التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية مطروحة على طاولة تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وفي المقابل لم تجد الباحثة لها نظير في تعليم العربية لغة ثانية أو أجنبية، مما دعا إلى تلمس هذه الفجوة.

كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تصميم الأدوات البحثية، وتصميم البرنامج التدريبي، واتفقت الباحثة مع الدراسات السابقة في استهداف المتلازمات اللفظية في تعليم اللغات، لكنها اختلفت معهم في اللغة، وفي موطن دراسة اللغة، حيث استهدفت جميع الدراسات السابقة التجريبية اللغة الإنجليزية في غير موطنها الأصلي، أما الباحثة فاستهدفت اللغة العربية في موطنها الأصلي، كما اتفقت الباحثة مع الدراسات التجريبية في منهجية البحث وهو المنهج شبه التجريبي، وفي أداة الدراسة وهي الاختبار القبلي والبعدي، وفي الإطار العام لتصميم البرنامج التدريبي وهو المذهب المعجمي لميشيل لويس.

أما الهدف من استعراض الدراسات التي استهدفت قياس القدرة اللغوية في استخدام المتلازمات اللفظية، فذلك لإيضاح مدى انتشار هذه المشكلة في أهم اللغات تطوراً في مجال المواد التعليمية وطرائق التدريس، ولم تجد الباحثة سوى دراسة القحطاني (٢٠١٩) في مجال قياس الكفاية المعجمية لمتعلمي العربية لغة ثانية، مما يعني أن واقع البحث اللغوي التطبيقي العربي يعاني في هذا الجانب، فضلاً عن أن الباحثة لم تقف على أي دراسة عربية تطبيقية تناولت أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية على كفاية المتعلمين المعجمية، في اللغة العربية عند تعلّمها لغة ثانية أو أجنبية، ومن هنا جاءت مشكلة هذا البحث من هذه الفجوة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة البحث

من خبرة الباحثة في تدريس اللغة العربية لغة ثانية، وجدت ضعفاً شديداً في استخدام المتعلمات للمتلازمات اللفظية بشكل صحيح، حيث لم يحظَ هذا النوع من التعابير المقيدة باهتمام مصممي مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، بحيث لا يدرّس بشكل صريح في أغلب السلاسل العربية –على حد علم الباحثة– كما أن الميدان اللغوي التطبيقي العربي يعاني من شحّ شديد في الأبحاث والدراسات التي تناولت هذا الجانب المعجمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

ويهدف البحث إلى تسليط الضوء على المذهب المعجمي – وهو من أحدث المذاهب– للاطلاع عليه ومعرفة أهميته في تحقيق التواصل اللغوي، وقياس أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية، وتحديداً ثلاثة أنواع من المتلازمات اللفظية، وهي الاسم (الموصوف) مع الاسم (الصفة)، والاسم (المضاف) مع الاسم (المضاف إليه)، والاسم (المصدر) مع حرف الجر. ويستمد البحث أهميته من أهمية المنهج المعجمي موضع البحث، لضرورة تعريف الدرس العربي التطبيقي به، ومجالات تطبيقه على تعليم العربية لغة ثانية.

مصطلحات البحث

المذهب المعجمي Lexical Approach

«منهج أو أسلوب في تعليم اللغة يعتمد على الوحدات المعجمية lexical units بجميع أنواعها أساساً للمواد اللغوية، عِوَضاً عن جعل المفردات vocabularies أساساً لاختيار المادة اللغوية، أو القواعد أساساً للتنظيم والعرض وطريقة التدريس» . (العصيلي،٢٠٠٦، ٨)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الناطق بغير العربية of Arabic Non-native Speaker

يُعرَّف الناطق غير الأصلي Non-native speakerبأنه من يتكلم لغة ما بصفتها لغة ثانية أو أجنبية، لا بصفتها لغته الأم. (الخولي،١٩٨٦، ٨٣)، وعليه يكون الناطق بغير العربية هو من يتكلم العربية بصفتها لغة ثانية أو أجنبية، لا بصفتها لغته الأم.

المتلازمات اللفظية Collocations

كلمتان أو أكثر ينظر إليها على أنها وحدات معجمية منفردة، مستعملة - بحكم العادة - في ترابط بعضها مع بعض في لغة ما ... نحو صهيل الخيل، وبرّ الوالدين، ونحو ذلك. (الدسوقي، ١٩٩٩، ١)

الكفاية المعجمية Lexical Competence

هي ذخيرة المتعلم المعجمية المخزنة في عقله على هيئة وحدات معجمية مركبة، لا على هيئة قواعد ولا كلمات منفردة. (العصيلي،٢٠٠٦، ٨)

أسئلة البحث

السؤال الرئيس: ما أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة؟

السؤال الفرعي: ما الفرق الإحصائي بين التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية أثناء تعليم العربية لغة ثانية والطريقة المستخدمة حالياً في تنمية الكفاية المعجمية؟

مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث هم جميع متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في برامج الدبلوم الصباحية المكثفة لتعليم اللغة العربية في المعاهد التابعة للجامعات السعودية في الداخل، والتي تتراوح

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أعمارهم عادة ما بين (١٨ –٢٥) ذكوراً وإناثا.

أما عينة البحث فهن جميع طالبات المستوى الثالث في برنامج دبلوم اللغة العربية الملتحقات بقسم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وعددهن ١٢ طالبة، تتراوح أعمارهن بين ٢٠-٢٣ عاماً، وهن من سبع جنسيات مختلفة، وتم اختيارهن بسبب توسط مستواهن في اللغة، فقد أمضين سنة واحدة في دبلوم اللغة العربية المكون من عامين دراسيين، ومستواهن في اللغة يقابل المستوى B٢ من مستويات معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية ACTFL .

منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وهو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة، لأنه المنهج الذي يكشف العلاقة السببية بين أثر المتغير المستقل (التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية) على المتغير التابع (الكفاية المعجمية)، وقد عرّفه القحطاني وآخرون (٢٠١٠) بأنه المنهج المستخدم لمعرفة الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على متغير تابع بهدف التنبؤ بالمستقبل حول أي تغيير إصلاحي يجب إجراؤه على الظاهرة المدروسة.

حدود البحث

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢هـ، في الفترة من الرابع من شهر ربيع أول ١٤٤٢هـ الموافق ٢١ أكتوبر ٢٠٢٠م، إلى السابع من شهر ربيع الآخر ١٤٤٢هـ الموافق ٢٢ نوفمبر ٢٠٢٠م.

الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: نظراً لكثرة وتشعّب أنواع التعابير المقيدة، فقد اختارت الباحثة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نوعاً واحداً وهو المتلازمات اللفظية، وبسبب كثرة أنواع المتلازمات اللفظية اختارت الباحثة ثلاثة أنواع من المتلازمات اللفظية لتطبيقها؛ وذلك لكثرة ورودها في المقررات الدراسية لعينة البحث، ولتتناسب مع المدة الزمنية المحددة للبرنامج التدريبي، وهي المتلازمة الاسمية من النوع المعجمي والنحوي، واختارت الباحثة ما يلي:

النوع الأول: الاسم (الموصوف) مع الاسم (الصفة) نحو: عدوٌ لدودٌ، جدلٌ عقيم.

النوع الثاني: الاسم (المضاف) مع الاسم (المضاف إليه) نحو: برّ الوالدين، ساري المفعول.

النوع الثالث: الاسم (المصدر) مع حرف الجر نحو: القضاء على، التخلص من.

أدوات البحث

١-اختبار قبلي وبعدي.

٢-برنامج تدريبي.

٣-حزم إحصائية لقياس نجاح البرنامج.

إجراءات البحث

١. تم الاطلاع على المقررات التي تدرسها الطالبات، ونظراً لخبرة الباحثة في تأليف وتدريس تلك المقررات لعدة فصول، فقد اعتمدت على الخبرة في تحديد مجموعة المتلازمات اللفظية المعتمدة في البرنامج التدريبي، وباستشارة أستاذات العينة، كما تم الاستعانة بمعجم الحافظ للمتصاحبات العربية[٥]

٢. تم الاعتماد على المدونة اللغوية (سكتش إنجن Sketch Engine) في معرفة شيوع

٥- من تأليف الدكتور الطاهر بن عبد السلام هاشم حافظ، وهو أول معجم من نوعه في العربية، حيث أفرد المؤلف لكل متلازمة لفظية مدخلاً خاصاً بها، ورتبها أبجدياً، فيذكر المفردة بالعربية والمتلازمة المصاحبة لها، ثم يشرح معنا ها باللغة الإنجليزية ويضع عليها مثالين باللغتين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتلازمة الهدف، والإبقاء على الشائع من كل نوع، وما يتوافق مع موضوعات الوحدات الدراسية للمتعلمات.

٣. تصميم الإطار العام للبرنامج، بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة، فقد أفادت الباحثة من دراسة (Sulhi,2015) وتواصلت معه هاتفياً بشأن الإطار العام للبرنامج وبعدها تم وضع الأهداف العامة والخاصة وتصميم الإطار للبرنامج التدريبي والتدريبات وأوراق العمل.[٦]

٤. تصميم أداة البحث: صُمم الاختبار القبلي بالرجوع إلى أدبيات الدراسة، ومقررات المفحوصات، وتم اختبار صدقه الظاهري بعرض تحكيمه على خبراء متخصصين في اللغويات التطبيقية، وعلى أستاذات المقرر بحكم التصاقهن بالعينة، وكانت الملاحظات ثمينة، وتم التعديل على الاختبار وفق آرائهم[٧]. بعد ذلك طبقت الباحثة الاختبار القبلي حضوريا بنفسها بعد استخراج الأذونات اللازمة لذلك.

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاختبار) استخدمت الباحثة (معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (١): معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة البحث (الاختبار)

المحاور	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الاسم (المضاف) + الاسم (المضاف إليه)	١١	٠,٧٢٤
الاسم (المصدر) + حرف الجر	١٠	٠,٧٧٨
الاسم (الموصوف) + الاسم (الصفة)	٦	٠,٧٦٤
الثبات الكلي للاختبار	٢٧	٠,٨٧١

٦- انظر الملاحق

٧- انظر الملاحق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول رقم (١) أن معامل الثبات العام للاختبار ككل بجميع فقراته (٠,٨٧١) فيما تراوح ثبات المحاور الفرعية ما بين ٠,٧٢٤ كحد أدنى وبين ٠,٧٧٨ كحد أعلى، وهذا يدل على أن أداة البحث تتمتع بدرجة عالية جدًا من الثبات، حيث أشار (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٤) إلى أن (٠,٧٠) يعتبر الحد الأدنى المقبول في معامل كرونباخ ألفا لأغراض البحث.

ولمزيد من التأكد قامت الباحثة بقياس ثبات الاختبار بطريقة أخرى، وهي التجزئة النصفية[٨] التي تعتمد على تجزئة الاختبار إلى نصفين، بحيث يشتمل الجزء الأول على الفقرات الفردية والجزء الثاني على الفقرات الزوجية، ثم إيجاد معامل الارتباط بين النصفين فكان معامل الارتباط (بيرسون = ٠,٧٤٥)وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بواسطة معادلة سبيرمان براون Spearman-Brown Coefficient وهذه المعادلة هي:

$$\text{ث} = \frac{(\text{٢ ر})}{(\text{ر} + \text{١})}$$

حيث يمثل (ث) معامل ثبات الكلي، ويمثل (ر) معامل الارتباط بين النصفين. وبعد تطبيق المعادلة السابقة، بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاختبار هو (٠,٨٥٤)وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وعليه ومن خلال نتائج الثبات السابقة تأكدت الباحثة من ثبات أداة البحث لتعميم النتائج على مجتمع البحث. بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي حضورياً مع المفحوصات، حيث سمح القسم بذلك، وتواجدت الباحثة مع المفحوصات وأجابت عن أسئلتهن.

٥. اعتمدت الباحثة نوع التصميم في المنهج شبه التجريبي على النوعPre-Test, Post Test, Control Group Design، وهو النوع الأنسب لمثل هذه الدراسة، والذي يرى (العساف، ٢٠١٢) أنه يتعين على الباحث اختيار الأفراد من المجموعتين بعد

٨- لمزيد من التفصيل في هذا الاختبار، انظر الملاحق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاختبار القبلي بطريقة الأزواج المتناظرة، ثم خضوع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، وحجْبه عن المجموعة الضابطة، وبعد نهاية مدة التجربة يتم اختبار المجموعتين اختباراً بعدياً لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل، وأنّ التغير كان بسبب البرنامج التدريبي وليس بسبب تقدّم العينة في اللغة باعتبار قضاء العينة ما مجموعه ثمانين ساعة دراسية -مع أستاذات المقررات- متزامنة مع وقت التجربة منذ بدايتها حتى نهايتها.

لذا قامت الباحثة بعد الاختبار القبلي بتقسيم العينة المكونة من (١٢) طالبة إلى ثلاثة مستويات (أعلى من المتوسط، متوسط، ضعيف)حسب نتائج الدرجات في الاختبار القبلي، وذلك بمقارنة العينة بعضها مع بعض والتوصل لهذا التقسيم، وتم توزيع الطالبات على المجموعتين بطريقة الأزواج المتناظرة، فقد تم اختيار طالبتين من كل مستوً عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية المكونة من ست طالبات، وست طالبات متبقيات لتمثل المجموعة الضابطة، ولمزيد من التأكد في تكافؤ المجموعتين، أجرت الباحثة اختبار مان ويتني لاختبار الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد الاختبار البعدي في كل متلازمة على حدى للمجموعتين، وأثبتت النتائج تكافؤ المجموعتين حتى قبْل تطبيق الاختبار البعدي كما سيأتي لاحقاً.

تطبيق البرنامج التدريبي

تم تطبيق البرنامج التدريبي من قِبَل الباحثة نفسها، بعد إصدار الأذونات اللازمة لذلك، بمعدل ساعتين في الأسبوع لمدة شهر، بمجموع ثمان ساعات تدريبية[9]، فضلاً عن ساعات التعلم الذاتي وحل التكاليف المنزلية. ونظراً للظروف التي يمر بها التعليم بسبب

٩- انظر الملاحق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جائحة كورونا، فقد تم تنفيذه عن بُعد عبر برنامج زووم Zoom [١٠]
مما أود الإشارة إليه في خطوات التطبيق:

١. التزام المفحوصات الست مشكورات بالحضور للبرنامج التدريبي في الوقت، والتفاعل الجيد مع الباحثة، وقد تغيّبت طالبة في أول يوم تدريبي، وطالبة أخرى في آخر يوم تدريبي بأعذارٍ مقبولة، وتم تعويضهن عما فاتهن.
٢. اختلاف ظروف تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي، بسبب عدم القدرة على استخراج الأذونات اللازمة لتطبيق الاختبار حضورياً، نتيجة لتشديد الإجراءات الاحترازية من قبل الجهات المختصة لمنع انتشار فايروس كورونا، مما اضطر الباحثة إلى تطبيق الاختبار البعدي عن بُعد عن طريق التنسيق مع القسم، وتزويدهن برابط الاختبار الذي تم إعداده عبر نماذج قوقل Google Forums، والبقاء معهن عبر الشبكة للإجابة عن أسئلتهن واستفساراتهن التي كانت محدودة جداً ولله الحمد.
٣. صُمم الاختبارين القبلي والبعدي على درجة واحدة من السهولة والصعوبة، وتم استشارة أستاذات المستوى في الاختبار.

النتائج والمناقشة

السؤال الرئيس: ما أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟

للإجابة عن سؤال البحث الرئيس قامت الباحثة بإجراء التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة والتي كشفت عن عدم توزيعها توزيعاً طبيعياً نظراً لصغر حجم العينة، لذا تم استخدام أساليب التحليل اللابارمتري، وكانت النتائج كالتالي:

١٠- وهو برنامج يسمح بتنظيم الاجتماعات ويتيح للمعلم التواصل المباشر مع طلابه بالصوت والصورة، وهم في منازلهم، ومشاركة الأنشطة والتدريبات وعروض البوربوينت وغيرها..

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإجابة عن السؤال الفرعي: ما الفرق الإحصائي بين التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية والطريقة الحالية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟

أولا: الفرق الإحصائي في الدرجة الكلية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

جدول رقم (٢): الإحصاءات الوصفية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين.

الدرجة الكلية للاختبار ٢٧		ن	أقل قيمة	أكبر قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	الاختبار القبلي	٦	٢,٠٠	١٤,٠٠	٨,٥٠٠٠	٤,٥٠٥٥
	الاختبار البعدي	٦	٧,٠٠	١٥,٠٠	١٠,٦٦٦٧	٣,١٤١١٣
المجموعة التجريبية	الاختبار القبلي	٦	٦,٠٠	٢٠,٠٠	١٣,١٦٦٧	٥,٦٣٦١٩
	الاختبار البعدي	٦	١٧,٠٠	٢٦,٠٠	٢١,٠٠٠٠	٣,١٦٢٢٨

يوضح الجدول رقم (٢) الإحصاءات الوصفية للاختبار القبلي للمجموعة الضابطة، حيث بلغت أقل درجة (٢)، وأعلى درجة (١٤) من أصل (٢٧) درجة، أما الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية، فقد بلغت أقل درجة (٦)، وأعلى درجة (٢٠) من أصل (٢٧) درجة. إذ يوضح ذلك انخفاضا ملحوظا في مستوى المتعلمات خاصة إذا علمنا أن طالبة واحدة فقط من دولة قيرغستان حصلت على (٢٠) من أصل (٢٧)، وحصلت سابقتها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

على (١٥) درجة فقط، وهو فرق كبيرٌ في الدرجة، وقد يكون السبب في أن الطالبة القرغيزية (س) أساساً ذات معدل أكاديمي مرتفع، فقد درست اللغة العربية في بلدها قبل مجيئها للدراسة في السعودية، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اطّلعت على السجلات الأكاديمية للمفحوصات بعد انتهاء التطبيق؛ لتفسير بعض النتائج.

وتتفق نتيجة انخفاض مستوى متعلمات اللغة في المتلازمات اللفظية أثناء تدريسهن للمفردات بالطريقة التقليدية مع نتائج دراسة فرغل وعبيدات (Farghal & Obiedat, 1995ونتائج دراسة الدخس ،(Al-Dakhas, 2015) والقحطاني (٢٠١٩).

بينما جاءت نتائج الاختبار البعدي كالتالي:

بلغت أقل درجة للمجموعة الضابطة (٧) درجات، وأعلى درجة (١٥) من أصل (٢٧) درجة، مما يعني أن تدريس المفردات بالطريقة الحالية التقليدية لم ترفع كفاية المتعلمات في تعلم المتلازمات اللفظية، خاصة إذا علمنا أن المجموعة الضابطة كما هو الحال في المجموعة التجريبية أيضا- تلقت ثمانين ساعة تدريسية في مقرراتها الأكاديمية مع أستاذاتهن من بعد الاختبار القبلي إلى حين الاختبار البعدي، وأن هذه الساعات لم يكن لها تأثير يذكر، أما المجموعة التجريبية فقد بلغت أقل درجة (١٧) درجة، بينما حصلت أعلى طالبة على (٢٦) درجة من أصل (٢٧) درجة، مما يعني أن التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية له أثرٌ فعالٌ في رفع الكفاية المعجمية لدى المتعلمات.

ومما لفت نظر الباحثة أن الطالبة التي حصلت على أعلى درجة في المجموعة التجريبية كانت الطالبة (ص) من صاحبات المستوى الضعيف في الاختبار القبلي، حيث بلغت درجتها في الاختبار القبلي (٧) درجات من أصل (٢٧) درجة، وبعد الاطلاع على معدلها التراكمي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تبين انخفاض مستواها الأكاديمي، وقد يُعزى ذلك إلى أن الاختبار البعدي للمجموعتين تم عن بُعْد - كما ذُكر سابقا وشُرحت أسبابه - وغابت فيه رقابة الباحثة، مما قد يعطي احتمالاً أن الطالبة (ص) قد استعانت بمعِين ما مكّنها من إحراز هذه الدرجة للحصول على تقدير معنوي من الباحثة، ومن جانب آخر، قد نفسر ذلك بانخفاض مستوى القلق لدى المفحوصة لعلمها أن البرنامج المطبق هو برنامج لا منهجي، وليس له علاقة بدرجاتها التحصيلية مما زاد من استيعابها وقت التدريب، وانعكس ذلك على أدائها في الاختبار، لاسيما إذا علمنا أن الطالبة (ع) صاحبة المستوى الأضعف في الاختبار القبلي للمجموعتين التي حصلت على الدرجة (٢) من أصل (٢٧) وانضمت إلى المجموعة التجريبية بعد ذلك ؛ قد حصلت على درجة (١٧) درجة من أصل (٢٧) درجة في الاختبار البعدي، وهو مستوى جيدٌ بطبيعة الحال ويعكس نتيجةً إيجابيةً للبرنامج التدريبي، وهو ما جعل الباحثة تطمئن للنتائج.

وتتفق هذه النتيجة وهي وجود أثر إيجابي للتدريس الصريح للمتلازمات اللفظية مع نتائج كلاً من دراسة لين (Lin,2009) ودراسة فهيم وفايزي (Fahim & vaezi,2011) ودراسة صلحي (Sulhi,2015).

ثانياً: الفرق الإحصائي بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في أنواعها الثلاث.

جدول رقم (٣): نتائج اختبار ويلكوكسن للفرق بين المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في أنواعها الثلاث.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نوع المتلازمة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة الإحصائية	النتيجة
(الاسم +حرف الجر)	الاختبار القبلي	٣,٦٦٦٧	٢,٤٢٢١٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠٢٨	دال إحصائيًا
	الاختبار البعدي	٨,٣٣٣٣	١,٦٣٢٩٩	٣,٥٠	٢١,٠٠			
(المضاف +المضاف إليه)	الاختبار القبلي	٦,٥٠٠٠	١,٨٧٠٨٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٤٣	دال إحصائيًا
	الاختبار البعدي	٩,١٦٦٧	١,٧٢٢٤٠	٣,٠٠	١٥,٠٠			
(الصفة + الموصوف)	الاختبار القبلي	٣,٠٠٠٠	١,٦٧٣٣٢	٢,٠٠	٦,٠٠	٠,٤١٢	٠,٦٨٠	غير دال إحصائيًا
	الاختبار البعدي	٣,٥٠٠٠	٠,٨٣٦٦٦	٤,٥٠	٩,٠٠			

يوضح الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في متلازمة (الاسم +حرف الجر)، حيث كانت متوسط درجة الاختبار البعدي ٨,٣٣٣ درجة من أصل ١٠ درجات، بينما بلغ متوسط الاختبار القبلي قيمة ٣,١٦٦٧ بفارق معنوي كبير بين الاختبارين بقيمة (٤,٦٦٦٦) درجة لصالح التطبيق البعدي، وجاءت قيمة اختبار ويلكوكسن (Z) بقيمة ٢,٢٠١ بدلالة إحصائية (٠,٠٢٨) وهي أصغر من (٠,٠٥) ذات دلالة إحصائية. مما نستنتج منه أن المجموعة التجريبية استفادت من البرنامج المطبق، وظهرت فعالية التدريس الصريح للمتلازمة اللفظية من نوع (الاسم +حرف الجر) في تنمية الكفاية المعجمية.

كما يوضح الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في متلازمة (المضاف+ المضاف إليه)، حيث كانت متوسط درجة الاختبار البعدي ٩,١٦٦٧ درجة من أصل ١١ درجة، بينما بلغ متوسط درجة الاختبار القبلي قيمة ٦,٥ بفارق معنوي كبير بين الاختبارين بقيمة (٢,٦٦٦٧) درجة لصالح التطبيق البعدي وجاءت قيمة اختبار ويلكوكسن (Z) بقيمة ٢,٠٢٣ بدلالة إحصائية (٠,٠٤٣) وهي أصغر من (٠,٠٥) ذات دلالة إحصائية. مما نستنتج منه فعالية التدريس الصريح للمتلازمة اللفظية من نوع (المضاف + المضاف إليه) في تنمية الكفاية المعجمية.

بينما يوضح الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على التدريس الصريح في متلازمة (الصفة + الموصوف)، وذلك برغم أن متوسط درجة الاختبار البعدي بلغ قيمة ٣,٥ درجة من أصل ٦ درجات، بينما الاختبار القبلي بلغ قيمة ٣ بفارق نصف درجة (٠,٥) لصالح التطبيق البعدي وجاءت قيمة اختبار ويلكوكسن (Z) بقيمة ٠,٤١٢ بدلالة إحصائية (٠,٦٨٠) أكبر من (٠,٠٥) غير ذات دلالة إحصائية.

ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

- قلة عدد أسئلة المحور الخاص بالصفة والموصوف؛ حيث كانت ست فقرات فقط، وقد اعتمدت الباحثة في عدد الفقرات على نسبة ورود المتلازمة في مقررات العينة، وتعتبر دروس (الصفة والموصوف) من الدروس الأساسية التي تدرّس في المستويات المبتدئة، وكما هو معلوم أن العينة من المستوى المتوسط.
- استخدام الأساليب اللابارميترية، التي لا تحتسب فروقاً دالةً إحصائية إلا مع الفروق الكبيرة.

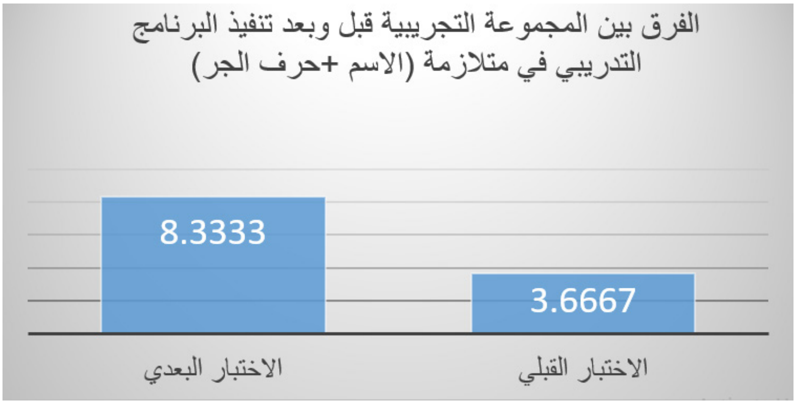
كما أننا من الممكن أن نستنتج فعالية التدريس الصريح للمتلازمة اللفظية من نوع (الصفة + الموصوف) في تنمية الكفاية المعجمية من خلال أمرين:

الأول: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

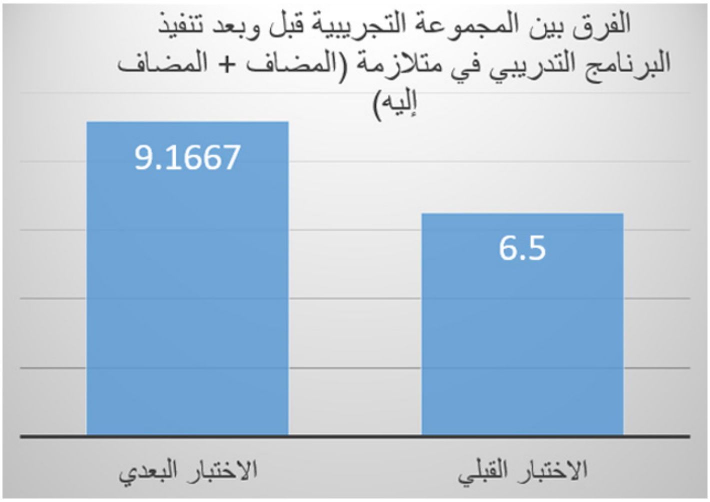
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في التطبيق البعدي في متلازمة (الصفة+الموصوف)، إذ كانت الفروق كبيرة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما سيرد ذلك بالتفصيل في بقية شرح النتائج.

الثاني: ظهور الفروق في الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، والتي شملت متلازمة الصفة والموصوف ضمنًا.

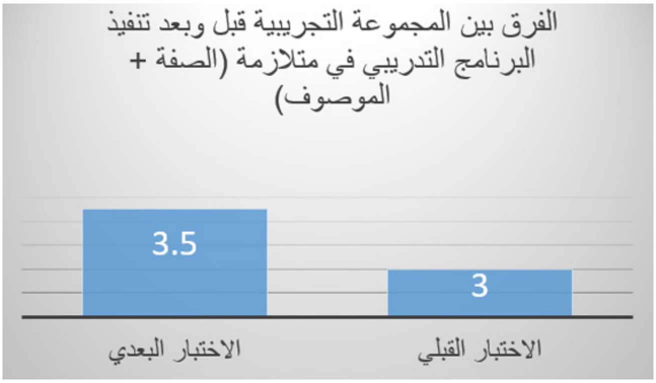


الشكل (١)



الشكل (٢)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



الشكل (٣)

ثالثاً: أثر البرنامج التدريبي القائم على التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية على كل متلازمة لفظية على حدى بين المجوعتين الضابطة والتجريبية:

لمزيد من التفصيل في أثر البرنامج التدريبي على كل متلازمة لفظية من المتلازمات الثلاث، قامت الباحثة بعمل اختبار مان ويتني لكل متلازمة لفظية منفصلة عن نظيرتها، مقارنةً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وكانت النتائج كالتالي:

أ-الفرق الإحصائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متلازمة (الاسم +حرف الجر)

جدول رقم (٤): نتائج اختبار مان ويتني لاختبار الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متلازمة (الاسم +حرف الجر)

الاختبار	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة الدلالة الإحصائية	النتيجة
الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	٣,٠٠٠٠	٢,١٩٠٨٩	٦,٠٨	٣٦,٥٠	١٥,٥٠	٠,٦٨٣	غير دال إحصائيًا
	المجموعة التجريبية	٣,٦٦٦٧	٢,٤٢٢١٢	٦,٩٢	٤١,٥٠			

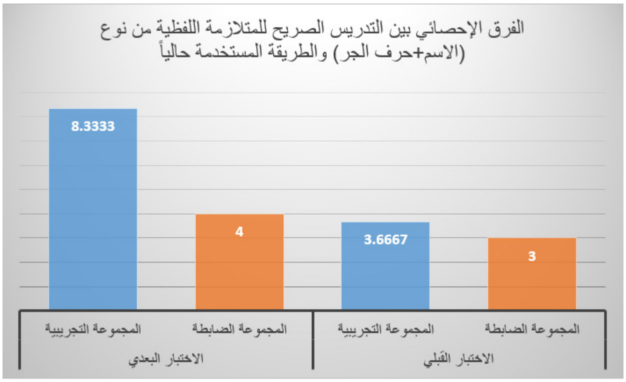
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاختبار البعدي	المجموعة الضابطة	٤,٠٠٠٠	١,٧٨٨٨٥	٣,٧٥	٢٢,٥٠	١,٥٠	٠,٠٠٨	دال إحصائيًا
	المجموعة التجريبية	٨,٣٣٣٣	١,٦٣٢٩٩	٩,٢٥	٥٥,٥٠			

يوضح الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي في متلازمة (الاسم +حرف الجر)، إذ كانت الفروق صغيرة بين المجموعتين بقيمة (٠,٦٦٦٧) درجة لصالح المجموعة التجريبية، وجاءت قيمة مان ويتني ١٥,٥٠ بدلالة إحصائية (٠,٦٨٣) وهي أكبر من (٠,٠٥) غير ذات دلالة إحصائية. مما نستنتج منه تكافؤ المجموعات قبل التطبيق في متلازمة (الاسم +حرف الجر).

كما يوضح الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في متلازمة (الاسم +حرف الجر)، فكانت الفروق كبيرة بين المجموعتين بقيمة (٤,٣٣٣٣) درجة لصالح المجموعة التجريبية وجاءت قيمة مان ويتني ١,٥٠ بدلالة إحصائية (٠,٠٠٨) وهي أصغر من (٠,٠٥) ذات دلالة إحصائيًا. مما نستنتج منه الأثر الإيجابي للتدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية في متلازمة (الاسم +حرف الجر).

كما يوضح الرسم التالي هذه النتائج.



الشكل (٤)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب- الفرق الإحصائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متلازمة (المضاف + المضاف إليه)

جدول رقم (٥): نتائج اختبار مان ويتني لاختبار الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متلازمة (المضاف + المضاف إليه)

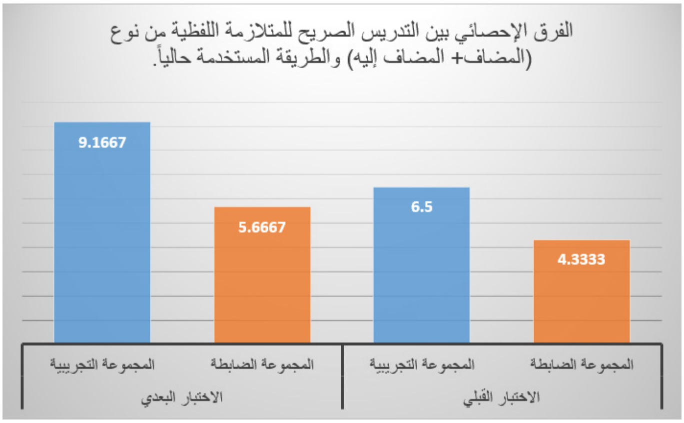
الاختبار	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة الدلالة الإحصائية	النتيجة
الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	٤,٣٣٣٣	١,٧٥١١٩	٤,٦٧	٢٨,٠٠	٧,٠٠	٠,٠٧٥	غير دال إحصائيًا
	المجموعة التجريبية	٦,٥٠٠٠	١,٨٧٠٨٣	٨,٣٣	٥٠,٠٠			
الاختبار البعدي	المجموعة الضابطة	٥,٦٦٦٧	١,٦٣٢٩٩	٤,٠٠	٢٤,٠٠	٣,٠٠	٠,٠١٥	دال إحصائيًا
	المجموعة التجريبية	٩,١٦٦٧	١,٧٢٢٤٠	٩,٠٠	٥٤,٠٠			

يوضح الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي في متلازمة (المضاف + المضاف إليه)، إذ كانت الفروق صغيرة بين المجموعتين بقيمة (٢,١٦٦٧) درجة لصالح المجموعة التجريبية وجاءت قيمة مان ويتني ٧,٠٠ بدلالة إحصائية (٠,٠٧٥) وهي أكبر من (٠,٠٥) غير ذات دلالة إحصائية. مما نستنتج منه تكافؤ المجموعات قبل التطبيق في متلازمة (المضاف + المضاف إليه).

بينما يوضح الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في متلازمة (المضاف + المضاف إليه)، إذ كانت الفروق كبيرة بين المجموعتين بقيمة (٣,٥) درجة لصالح المجموعة التجريبية، وجاءت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قيمة مان ويتني ٣,٠٠ بدلالة إحصائية (٠,٠١٥) وهي أصغر من (٠,٠٥) ذات دلالة إحصائية. مما نستنتج منه الأثر الإيجابي للتدريس الصريح في تنمية الكفاية المعجمية في متلازمة (المضاف + المضاف إليه) كما يوضح الرسم التالي هذه النتائج:



الشكل (٥)

ج-ما الفرق الإحصائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متلازمة (الصفة + الموصوف)

جدول رقم (٦): نتائج اختبار مان ويتني لاختبار الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متلازمة (الصفة + الموصوف)

الاختبار	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة الدلالة الإحصائية	النتيجة
الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	١,١٦٦٧	١,١٦٩٠٥	٤,٥٨	٢٧,٥٠	٦,٥٠	٠,٠٥٩	غير دال إحصائيًا
	المجموعة التجريبية	٣,٠٠٠٠	١,٦٧٣٣٢	٨,٤٢	٥٠,٥٠			

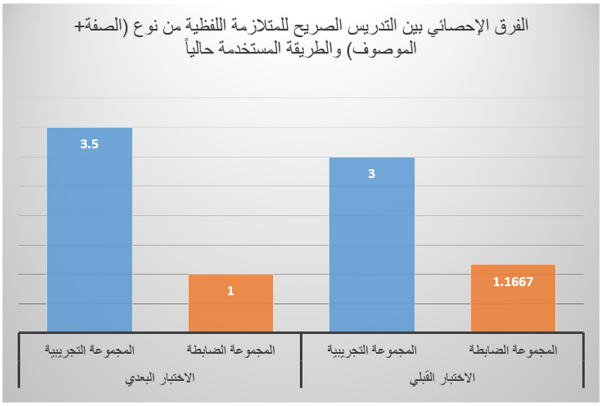
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاختبار البعدي	المجموعة الضابطة	١,٠٠٠٠	٠,٦٣٢٤٦	٣,٥٠	٢١,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٣	دال إحصائيًا
	المجموعة التجريبية	٣,٥٠٠٠	٠,٨٣٦٦٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠			

يوضح الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي في متلازمة (الصفة + الموصوف)، إذ كانت الفروق صغيرة بين المجموعتين بقيمة (١,٨٣٣٣) درجة لصالح المجموعة التجريبية، وجاءت قيمة مان ويتني ٦,٥٠ بدلالة إحصائية (٠,٠٥٩) وهي أكبر من (٠,٠٥) غير ذات دلالة إحصائية. مما نستنتج منه تكافؤ المجموعات قبل التطبيق في متلازمة (الصفة + الموصوف).

بينما يوضح الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في متلازمة (الصفة + الموصوف)، إذ كانت الفروق كبيرة بين المجموعتين بقيمة (٢,٥) درجة لصالح المجموعة التجريبية، وجاءت قيمة مان ويتني ٠,٠٠ بدلالة إحصائية (٠,٠٠٣) وهي أصغر من (٠,٠٥) ذات دلالة إحصائيًا. مما نستنتج منه الأثر الإيجابي للتدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية في متلازمة (الصفة + الموصوف).

كما يوضح الرسم التالي هذه النتائج.



الشكل (٦)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبناءً على ما سبق فإن الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟ هي:

أن التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية ذو أثر إيجابي وفعال في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الخاتمة والتوصيات

حاولت الباحثة في هذه الورقات التعريف بأثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية على تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية، وتوصلت الباحثة إلى أن هذا المذهب يوفّر فرصاً واعدة لتطوير كفاية المتعلمين المعجمية بحيث تنعكس على أدائهم، حيث إن من الضروري تعزيز معرفة المتعلمين بالمفردات من حيث العمق وليس السعة فقط، لأن ذلك من شأنه أن يمكّنهم من التواصل بشكل قريب من المتحدث الأصلي، وأثبتت الدراسات (Farghal & Obiedat, 1995) أن معظم المتعلمين يعتمدون اعتماداً كبيراً عند حدوث تعثر ما في التواصل على إعادة الصياغة، أو استخدام المترادفات، ويلقَ ذلك ترحيباً من المعلم، لذا ينبغي التفريق بين تعليم الوحدة المعجمية وبين اكتسابها، لأن الثاني يكشف مدى توظيفها بشكل صحيح، وهذا لا يتم - كما هو معلوم - إلا بالممارسة اللغوية الحقيقية في أرض الواقع.

كما توصلت الباحثة إلى الشح الشديد الذي يعاني منه حقل تعليم اللغة العربية لغة ثانية/ أجنبية من توفر معاجم معدّة خصيصاً لهذا النوع، وقد أثبتت دراسة (النشوان، ١٤٢٧) أن متعلمي اللغة العربية بمختلف مستوياتهم وخلفياتهم الثقافية يملكون معجماً أثناء التعلم،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بغض النظر عن نوع المعجم (أحادي – ثنائي ..)، مما يشير إلى أهمية المعجم بالنسبة للمتعلم.
لذا توصي الباحثة بما يلي:

١. الالتفات إلى أهمية المذهب المعجمي في تدريس العربية لغة ثانية/ أجنبية، لشموله جميع أنواع الوحدات المعجمية وليس المفردات فقط كما في المذاهب التقليدية، ولاعتماده بشكل أساسي على المدونات corpora التي تمثل اللغة الحقيقية بدلاً من اللغة المبنيَّة على مواد مصنوعة.

٢. تطوير المحتوى المقدّم لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية/ أجنبية، بحيث تطوّر النصوص حسب مستجدات العصر وحاجات المتعلمين التواصلية، وتضمينها التعابير المقيدة في دروسها كجزء أساسي من المقرر.

٣. العناية بمعاجم تعليم اللغة العربية لغة ثانية/ أجنبية، وتطعيمها بملامح اجتماعية واقعية لأهميتها البالغة في اكتساب اللغة الثانية.

٤. ضرورة اتخاذ خطوات جادة نحو تطبيق المذهب المعجمي في الجهات التي تُعنى بتعليم العربية لغة ثانية/ أجنبية، واتخاذ إحدى الطرق التي أشار إليها العصيلي (٢٠٠٦)، وهي:

١. تطبيقُه تطبيقاً شاملاً لجميع مكونات المنهج من مقررات ومواد تعليمية وأساليب تدريس وتقويم.

٢. تطبيقه جزئياً بحيث يلجأ إليه معلم اللغة في تدريس المفردات المعجمية سواء أكانت مقرراً مستقلاً، كمقرر المفردات ومقرر المعجم، أم كانت ضمن دروس المهارات اللغوية.

وتضيف الباحثة أن بالإمكان إضافته للمقرر الدراسي على شكل دورة تدريبية إثرائية مساندة للمقرر كما فعلت الباحثة في هذا البحث.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصادر:

المدونة اللغوية: Sketcngine.eu

حافظ، الطاهر بن عبد السلام هاشم. (٢٠٠٤). معجم الحافظ للمتصاحبات العربية،بيروت: مكتبة لبنان.

Oxford University, Oxford Collocation Dictionary. (2009).

أ-المراجع باللغة العربية:

- ابن حمودة، رفيق. (٢٠١٥). التأليفات المقيدة: الخصائص ومعوقات الاكتساب. الرياض: أبحاث ودراسات: الندوة التي أقامها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بالشراكة مع معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود احتفاءً بالعربية في يومها العالمي ١٨ ديسمبر ٢٠١٤: ص١٧-٤٦
- أدردور، أمينة. (٢٠٠٦). المتلازمات اللفظية في المعاجم الأحادية والثنائية اللغة. مجلة الجمعية المغربية للدراسات المعجمية،ع(٥) : ص١٢٧-١٤٢
- حنا، سامي عياد وحسام الدين، كريم زكي وجرجيس، نجيب. (١٩٩٧). معجم اللسانيات الحديثة. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- الخولي، محمد علي. (١٩٨٦). معجم علم اللغة التطبيقي. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.الدبيان، إبراهيم بن علي. (٢٠١٦). منزلة المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة الثانية. المجلة العلمية السعودية للغة العربية، ع (١٦)، ذو الحجة ١٤٣٦هـ : ص١٠-٦٢
- الدسوقي، إبراهيم. (١٩٩٩). المصاحبة اللفظية وتطور اللغة. مجلة كلية دار العلوم، القاهرة. ع (٢٥)، ص٢٧٩-٣٢٨

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عبد العزيز، محمد حسن. (١٩٩٨). مدخل إلى علم اللغة، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (٢٠٠٦).المذهب المعجمي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث الذي بعنوان: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن بجامعة المنيا، مصر ٣-٥ إبريل.
- عمر، عبد الرزاق. (٢٠٠٧). المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية. تونس. مجمع الأطرش لنشر الكتاب.
- العنزي، بدرية بنت براك. (٢٠١٩). نحو بناء معجم للمتلازمات اللفظية في المعاجم العربية المعاصرة دراسة تحليلية في ضوء مدونة لغوية. الرياض. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- القحطاني، سالم والعامري، أحمد وآل مذهب، معدي، والعمر، بدران. (٢٠١٠). منهج البحث في العلوم السلوكية. ط٣. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع
- القحطاني، هند بنت شارع. (٢٠١٩). الكفاية المعجمية لدى الناطقات بغير العربية والناطقات بها في المرحلة الجامعة دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- النشوان، أحمد بن محمد. (١٤٢٧). اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم. مجلةجامعة أم القرى بعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ع٣٨ ، ج١٨، ص٥١٧-٥٨٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب-المراجع باللغة الإنجليزية:

- AL-Dakas.D. (2015). The lexical collocational. competence of Arab Undergraduate EFL Learners .International Journal of English Linguistics ,Published By Canadian Center Of Since and Education.
- Al-Zahrani, M. (1998). "Knowledge of English Lexical Collocations Among Male Saudi College Students Majoring in English at a Saudi University." Unpublished Ph.D. Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Fahim, M., & Vaezi, R. (2011). Investigating the Effect of Visually-enhanced Input on The Acquisition of Lexical Collocations by Iranian Intermediate EFL Learners: A Case of Verb-noun Lexical Collocations.
- Journal of Language Teaching and Research, 2(3), 552–560. doi:10.4304/jltr.2.3.552-560
- Farghal, M., & Obiedat, H. (1995). Collocations: A neglected variable in EFL. IRAL: International Review Of Applied Linguistics in Language Teaching, 33(4), 315- 325
- Lewis, M. (2000). Teaching Collocation. Hove: England: Language Teaching Publication.
- Lewis, M. (2002). The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove, England: Language Teaching Publication.
- Lin, Y. (2009). Enhancing EFL Learners' English Reading Proficiency Through Collocation Instruction. English Teaching & Learning ,33.(1), 37-71.
- Sulhe, A. (2015). The Effect Of a Program Based On The Lexical Approach On Developing English Majors Use Of Collocations. Journal Of Language Teaching and Research . vol.6.No.4.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ج-التواصل الشخصي:

١-التواصل مع الأستاذ الدكتور عنتر صلحي، الأستاذ المشارك في قسم المناهج وطرق التدريس في قسم اللغة الإنجليزية جامعة طيبة سابقاً، عضو هيئة التدريس في جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا في جمهورية مصر العربية ويعمل حالياً في كندا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

اعتمدت هذه الطريقة إلى تجزئة الاختبار إلى نصفين، بحيث يشتمل الجزء الأول على الفقرات الفردية والجزء الثاني على الفقرات الزوجية، تم إيجاد معامل الارتباط بين النصفين فكان معامل الارتباط)بيرسون(٠,٧٤٥ = وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بواسطة معادلة سبيرمان براون Spearman-Brown Coefficient) :أبو حطب وصادق ، ١٩٨٠ : ١٤)[١١]. وهذه المعادلة هي:

ث = (٢ ر)
―――――
(ر+١)

حيث يمثل (ث) معامل ثبات الكلي، ويمثل (ر) معامل الارتباط بين النصفين. وبعد تطبيق المعادلة السابقة:

ث = (٢ *٠,٧٤٥) / (٠,٧٤٥+ ١) = ١,٤٩٠ / (١,٧٤٥) = ٠,٨٥٤

جدول رقم (١): نتائج الثبات باستخدام التجزئة النصفية

Cronbach's Alpha كرونباخ ألفا	Part 1	Value	.814
		N of Items	14[a]
	Part 2	Value	.724
		N of Items	13[b]
	Total N of Items		27
معامل الارتباط بين النصفين Correlation Between Forms			.745

١١-أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (١٩٨٠)، علم النفس التربوي. ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

.854	Equal Length حالة تساوي النصفين	Spearman-Brown Coefficient معامل سبيرمان براون
.854	Unequal Length حالة عدم تساوي النصفين	
.846	Guttman Split-Half Coefficient معامل جثمان للتجزئة النصفية	
a. The items are: V1, V3, V9, V17, V19, V25, V6, V8, V12, V21, V23, V14, V16, V27.		
b. The items are: V27, V2, V4, V11, V18, V24, V5, V7, V10, V20, V22, V13, V15, V26.		

وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاختبار هو ((٠,٨٥٤ وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيق نتائجه على المجتمع.

قائمة أسماء المحكمين وآراؤهم في أداة البحث

الاسم والمنصب	التخصص	سبب الاختيار	التعديلات المقترحة
د.بدرية بنت براك العنزي عميدة معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن	دكتوراه في علم اللغة التطبيقي	بسبب تخصصها الدقيق في البحث المعجمي، وحصولها على جائزة الألكسو للدراسات اللغوية والمعجمية عام ٢٠١٩ عن كتابها: (نحو بناء معجم للمتلازمات اللفظية في المعاجم العربية المعاصرة) وهو من مطبوعات مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.	١-حذف الترادف والتضاد لأنهما ليس موضعا الدراسة. ٢-تغيير سؤال الصفة والموصوف ليحقق الهدف.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

د.هند بنت شارع القحطاني مدرس لغة في معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود وكيلة قسم اللغة والثقافة	دكتوراه في علم اللغة التطبيقي	بسبب تخصصها الدقيق المذهب المعجمي في تعليم اللغات.	١-تعديلات إملائية ولغوية طفيفة. ٢-لابد من وضع المتلازمات في سياق.
أ.آمنة بنت أحمد الشنقيطي محاضِر في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وكيلة الدراسات العليا والبحث العلمي في المعهد	ماجستير في اللغويات التطبيقية	أستاذة المقرر	١-صعوبة كلمة واحدة وتم استبدالها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عزيزتي الطالبة:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الكفاية المعجمية لديك، ومدى معرفتك بنوع معين من أنواع التعابير وهي المتلازمات اللفظية، ويسعدني أن تنضمي إلينا في البرنامج التدريبي الذي سأقيمه خلال الأربعة أسابيع القادمة (عن بعد) ولمدة ساعة واحدة فقط على مدى يومين من كل أسبوع، وستكون الأيام بالاتفاق المسبق بيننا بإذن الله، وسيراعى فيها فترات الراحة والاختبارات لديكم.

موافقة خطية

أوافق أنا الطالبة .... من دولة ....

على الانضمام للدراسة التي تقوم بها الأستاذة تهاني الشاوي في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٢هـ

والتي ستكون خلال شهر من تاريخه، ولمدة ساعتين من كل أسبوع.

توقيع الطالبة:

الرقم الجامعي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
س١: ضعي في الفراغ اسماً مناسباً بحيث يكون مضافاً إلى الاسم قبله، ومناسباً له في المعنى :	
١–نقلتْ سيارةُ .... المريض إلى المستشفى.	١–ما أجمل شاطئ ....
٢–يحب الناس في السفر التقاط	٢–يتحمّلُ ربُّ .... المشقةَ في تربية الأبناء.
٣–يلوم الكسول دوماً حظه الـ............	٣–طلب مني الطبيب تحليلَ ....
٤–متى نذهب لحفلِ ....؟	٤–سأل أبي نادل المطعم عن قائمة ....
س٢ ضعي حرف الجر المناسب بعد كل اسم (مصدر) مما يلي، ثم ضعيه في جملة مفيدة من إنشائك:	
الاهتمام – الشكوى – التعرف – التمتّع.	الاستغناء – السقوط – الاشتراك – التفكير.
س٣: ضعي علامة(صح) أو (خطأ) أمام الكلمات التي تحتها خط في الجمل التالية:	
١–يلبس رائد السماء أثناء رحلته لباساً خاصاً.	١–تجاعيد الثوب تجعل منظره سيئاً.
٢–من الضروري الاهتمام إلى النظافة.	٢–علينا الحذر عن أصدقاء السوء.
٣–أريد تذكرة السفر من فضلك.	٣–ساعدني رجل الأمن في المركز التجاري.
٤–العناية على الأسنان تحميها من التسوس.	٤–أستخدم الطائرة في القدوم على السعودية.
٥–يحرص التاجر المسلم على كسب المال النظيف.	٥–الإمام البخاري عالِمٌ نبيلٌ.
س٤:أكملي الفراغات التالية بما يناسبها بين الأقواس، بحيث تكون الجملة صحيحة وتامة المعنى:	
١–رأيتُ رجلاً .... (صفة للرجل الجميل)	١–يخاف الأطفال من الظلام الـ ...... (صفة للظلام)
٢– احذر من العدو .... (صفة سيئة للعدو)	٢–رأسي يؤلمني من جهة اليمين، أشعر بصداعٍ ..... (صفة للصداع)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣- قتْل الأبرياء جريمةٌ .... (صفة للجريمة)	٣-بدأ فصل الشتاء، إنّه بردٌ .... (صفة للبرد).
٤-تبذل الحكومات جهداً في مكافحة .... (مضاف إلى مكافحة)	٤-في الربيع،نشاهد الورود واخضرار الـ..... (مضاف إلى اخضرار).
٥- الركن الخامس هو حج .... (مضاف إلى حج)	٥-صفار ...... مفيد للكبار والصغار. (مضاف إلى صفار)
٦- التخلص.......... العادات السيئة أمرٌ صعبٌ. (حرف جر مناسب للتخلص)	٦-الاستثمار .... البنوك يتطلب خبرةً جيدةً. (حرف جر مناسب للاستثمار)
٧- من السهل القضاء .... الغش بالتباعد بين مقاعد الطلاب. (حرف جر مناسب للقضاء).	٧-أين أنتِ ياهند! أحاول الاتصال .....ــكِ منذ يومين. (حرف جر مناسب للاتصال).
س٥: اختاري الإجابة الصحيحة لكل مايلي لتكون مكان النقط، وتعطي معنىً صحيحاً:	
١-ذهبت .... مبكراً في صباح اليوم. بالمدرسة - للمدرسة - مع المدرسة.	١-التبرع .... سنة عن النبي صلى الله عليه وسلم. بالفقراء - للفقراء - من الفقراء.
٢-الاهتمام .... غرفتك دليل إيمانك. على نظافة - بنظافة - من نظافة.	٢-بعد قراءة كتابٍ جديدٍ، لابد من الخروج .... في فائدة - بفائدة - عند فائدة.
٣- يفقس البيض داخل .... عرين الطائر - عش الطائر - خلية الطائر .	٣-يؤخذ العسل من ... بيت النحل - خلية النحل - عش النحل.
٤- يحمي المزارع أشجاره عن طريق .... سقي المبيدات - رش المبيدات - نثر المبيدات.	٤-يعملُ جارنا في .... رعي الحمام - رعي النباتات - رعي البقر.
٥-ليس من .... الشكوى لهما. حب الوالدين - عطف الوالدين - برّ الوالدين	٥-لاتدخل مع والديكَ في ..... خبر حزين - جدل عقيم - ثياب رثة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦- يُعتبر النوم بعد الأكل .... خُلُقٌ قبيح – عادة سيئة – فعل مشين.	٦-خسر الكثير من العمال أعمالهم بسبب جائحة كورونا، العالم يمرُّ بـ...... أزمة اقتصادية – مشكلة فردية – خيانة عظمى.

ملاحظات مهمة

١-حاولت الباحثة تطابق مستوى السهولة والصعوبة بين الاختبارين - قدر الإمكان- وذلك بخبرتها في تدريس المستوى الثالث والثاني في أعوام سابقة، وكذلك باستشارة أستاذات مقررات عينة البحث.

٢-تحتفظ الباحثة بموافقة خطية من جميع أفراد عينة البحث.

٣-تواجدت الباحثة في القاعة مع المبحوثات للإجابة عن استفساراتهن في الاختبار القبلي، كما تواجدت في الاختبار البعدي معهن عن بُعْد عبر غرفة افتراضية في برنامج مايكروسفت تيمز.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإطار العام للبرنامج التدريبي

الخاص ببحث: قياس أثر استخدام بعض إستراتيجيات وطرائق المذهب المعجمي في تعليم العربية لغة ثانية

اليوم	الأسبوع	الأهداف	المحتوى
الأول	الأول	١-التعارف وكسر الحواجز. ٢-التعريف بالكفاية المعجمية بشكل مبسط. ٣- التعريف بأنواع التعبير في العربية وأقسام كل نوع. ٤- التعريف بالمتلازمات اللفظية وأنواعها. ٥- التعريف بأهمية المتلازمات اللفظية ودورها في تطوير مهارات اللغة.	عرض تقديمي حل تدريبات وأنشطة متنوعة تحليل نصوص قرائية
الثاني		١-التعريف بالمدونات ودورها في اكتساب اللغة. ٢-التطبيق العملي على مدونة سكتس إنجن.	التطبيق العملي على المدونة حل تدريبات مكثفة ملء فراغ – اختيار من متعدد -استخراج – توصيل – صح وخطأ
الثالث	الثاني	١-التعريف بالمتلازمة اللفظية المكونة من (اسم + اسم) = (صفة+ موصوف). ٢- التدرب على اكتشاف المتلازمة واستخدامها.	المعجم حل تدريبات التطبيق على المدونة تحليل نصوص قرائية
الرابع		١-التمكن من معرفة المتلازمة المناسبة وفق القواعد العربية.	حل تدريبات مكثفة ملء فراغ – اختيار من متعدد - استخراج – توصيل – صح وخطأ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخامس	الثالث	١-التعريف بالمتلازمة اللفظية المكونة من (اسم + اسم) = (مضاف +مضاف إليه). ٢-التدريب على اكتشاف المتلازمة واستخدامها.	المعجم حل تدريبات اقتصاص أجزاء من المدونة والتطبيق عليها تحليل نصوص قرائية
السادس		-التمكن من معرفة المتلازمة المناسبة وفق القواعد العربية.	حل تدريبات مكثفة ملء فراغ – اختيار من متعدد -استخراج – توصيل – صح وخطأ
السابع	الرابع	١-التعريف بالمتلازمة المكونة من (اسم+ حرف جر) = (مصدر + حرف جر). ٢-التدرب على اكتشاف المتلازمة واستخدامها.	المعجم حل تدريبات المدونة تحليل نصوص قرائية
الثامن		١-التمكن من معرفة المتلازمة المناسبة واستخدامها.	حل تدريبات مكثفة ملء فراغ – اختيار من متعدد -استخراج – توصيل – صح وخطأ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نماذج من الحقيبة التدريبية

الحقيبة التدريبية

برنامج التدريب على المتلازمات اللفظية

إعداد: أ.تهاني الشاوي

أشكال التعبير في اللغات (اللغة العربية):

التعابير الحرة — التعابير المقيدة

مثال: جلس الولد تحت الشجرة

المتلازمة اللفظية — التعابير الاصطلاحية — التعابير الجاهزة

ما المقصود بالتعبير الحر؟

هو التعبير ذو المعنى الشفاف أي الواضح، كالجمل المفيدة المتعارف عليها وتقبل فيها الألفاظ التبادل، والعلاقة بينهم عادية، وتقبل الترجمة بشكل سهل.

مثال: ....

تطبق عليها الشروط السابقة.

تدريب: صنفي الجمل التي تحتها خط إلى تعابير مقيدة وتعابير حرة.

1-كيف الحال؟ 2-جاء الطبيب مسرعاً. 3- هذا رجل طويل اللسان 4- زرتُ المدينة المنورة. 5- تركت أطفال في البيت.

6-تفضل بإصاحب الفضيلة. 7-الامتحانات على الأبواب.

8-العمل يجري في المصنع على قدم وساق. 9-سبحان الله.

التعابير الحرة	التعابير المقيدة

ما المقصود بالمتلازمة اللفظية؟

1-هو تلازم لفظ مع آخر في الاستعمال.

2-كلمتان يُنظر لهما على أنهما كلمة واحدة في الاستعمال.

3-تعلق لفظتين أو أكثر في الاستعمال تعلقاً يصعب معه استبدالهما بغيرهما.

مثال: مواء القطة– مكة المكرمة – أجل غير مسمى.

ما المقصود بالتعابير الاصطلاحية؟

هي جمل مكونة من مفردتين وأكثر، تعارف على استعمالها الناس لتقريب المعنى كالأمثال الشعبية، وهي صحيحة نحوياً ولكنها غير شفافة كما لايصعب ترجمتها.

مثال: رجع بخفي حنين – سلاح ذو حدين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ما المقصود بالتعابير الجاهزة؟

هي تعابير محدودة جدا في كل لغة لايمكن إجراء أي تغييرات على عناصرها، فهي ثابتة وتخضع لثقافة المجتمع، مع عدم القدرة على ترجمتها حرفياً.

مثل: عبارات التحية والتهنئة والتعزية.

كيف أفرق بين أنواع التعابير المقيدة السابقة ؟

نوع التعبير	درجة وضوح المعنى (الشفافية)	درجة الثبات أو التلازم	إمكانية الترجمة
التعابير الحرة			
المتلازمات اللفظية			
التعابير الجاهزة			
التعابير الاصطلاحية			

الخاصية	التعابير الحرة	المتلازمات اللفظية	التعابير الجاهزة	التعابير الاصطلاحية
الشفافية				
الثبات				
الترجمة				

عودي إلى الجمل السابقة وصنفي المقيد منها إلى أنواعه الثلاث.

خصائص المتلازمات اللفظية:

1-أنها ظاهرة مشتركة في جميع اللغات.

2-تُكْتسب من البيئة المحيطة دون قصد.

3-لايوجد تفسير للعلاقة بينهما، لماذا نقول: ارتكب جريمة ولانقول فعل جريمة!

4-تقوم على الشيوع.

5-تسمح أحياناً بالتغيير، مثل(شدّ الانتباه – لفت الانتباه)

6-شفافة أي أن معناها يقوم على معنى مجموع أجزائها.

7-أن معنى العنصر يتأثر بالمتلازمة بعده، مثل مطرٌ عزيزٌ.

لماذا نتعلم المتلازمات اللفظية؟ وما أهميتها؟

1-لها أثر واضح في تقدم المتعلم.

2-لاتقل أهمية عن المفردة الواحدة.

3-لها دور في أداء المعنى وسلاسة التواصل.

4-تعكس مستوى المتعلم الثقافي واللغوي.

5-تجعل المتعلم واثقاً من نفسه.

6-يكتسب المتعلم قدراً كبيراً من الطلاقة.

7-تُطوِّر من الكتابة والتحدث بشكل كبير.

8-تختصر الوقت في التفكير.

أنواع المتلازمات اللفظية

المفردة = اسم أو فعل أو مصدر أو مشتق

متلازمة معجمية	متلازمة نحوية
مفردة+ مفردة	مفردة+ حرف جر
مضاف+مضاف إليه	اسم+حرف جر
موصوف+صفة	مشتق + حرف جر
فعل + فاعل	مصدر+ حرف جر
فعل+مفعول به	فعل + حرف جر

تدريب:

صنفي المتلازمات الخضراء التالية إلى متلازمة نحوية أو معجمية:

1-وصل أبي وأخي من السفر في آنٍ واحدٍ.

2- الوقاية من كورونا أمرٌ ضروريٌ.

3- الطفل يخشى من الضياع.

4-أنت مُحِقّ في قولك.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النوع الثاني من المتلازمات :

اسم (مصدر) + حرف جر

التدريب الأول:

اختاري حرف يناسب كل صورة حسب الكلمة المعطاة،واكتبيها في جملة مفيدة:

التدريب الرابع:

المدونة

التفكير	الحاجة	التعرّض	الإبلاغ	الإساءة
الاستثمار	المساهمة	الاستيلاء	الإصلاح	الاقتراب

التدريب الخامس: اشطبي الحرف الذي لايصلح للمعنى:

1-أنا طالبة جديدة،أودّ التعرف ...... صديقة. (في-على-إلى –من)

2-يخاف الإنسان من التورط ..... المشاكل. (على-في – ب – من)

3-كان الرسول (ص) لايحب المبالغة.... مدحه. (ب-على – في –إلى)

4-لاأحب التأخر .... المحاضرة. (إلى – ب – عن – من)

5-التحوّل ..... التعليم عن بعد كان فجأة. (عن – إلى – في – من)

6– من أعظم الأجر الصبر ..... المصيبة. (عند – في – على – من)

التدريب السابع: المدونة : استنبطي المعنى من الجمل أمامك.

الخروج من – الخروج على – الخروج عن – الخروج ب .

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية :تعلم استعمال اللغة في السياق

تأليف كمبرلي ل. جيسلين Kimberly L. Geeslin وأفيزيا يم لونج Avizia Yim Long

عرض وتقديم : أ.د إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

معهد تعليم اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

هذا استعراض لكتاب: « اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية :تعلم استعمال اللغة في السياق» وهو كما يشير مؤلفاه أنه كتاب جامعي يصل بين اللغويات الاجتماعية وعلم اكتساب اللغة الثانية، ويستكشف سبل تأثير السياق الاجتماعي في اكتساب اللغة الثانية. كما يستعرض أسس اللغويات الاجتماعية، ويقدم إيضاحًا لنظريات متعددة في اللغات الثانية ذات الصلة بالعوامل الاجتماعية، ويلخص الكم المتزايد من البحوث التجريبية بما في ذلك أمثلة من لغات متعددة، ويناقش تطبيقات اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية. وقد كتب هذا الكتاب لقراء ذوي تخصص عميق في هذا الميدان، ويتضمن الكتاب جداول ملخصةً وقراءةً إضافيةً، وأسئلةً للمناقشة، وأنشطةً تطبيقية في كل أجزاء الكتاب، وهذا العمل مناسب جدًّا لطلاب المستويات العليا الجامعية أو طلاب الدراسات العليا في تخصص اكتساب اللغة الثانية والتعليم، كما أنه ذو أهمية كذلك للباحثين في اكتساب اللغة الثانية، وتدريس اللغة الثانية واللغويات الاجتماعية.

وقد قام بتأليفه البروفيسورة كمبرلي ل. جيسلين Kimberly L. Geeslin من جامعة إنديانا Indiana في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي محررة كتاب: دليل اكتساب اللغة الإسبانية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بوصفها لغة ثانية The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (٢١٠٣) وقد نشرت بحوثًا علمية في مجلة: دراسات في اكتساب اللغة الثانية Studies in Second Language Acquisition ، ومجلة تعلم اللغة Language Learning.

وقد شاركتها أفيزيا يم لونج Avizia Yim Longعضو هيئة التدريس في جامعة سان جوس San José State University، وهي حاصلة على الماجستير والدكتوراه من جامعة إنديانا. كما أنها مهتمة باللغويات الإسبانية في جامعة إنديانا، وقد شمل اهتماماتها البحثية اكتساب اللغة الثانية مع عناية خاصة بمتعلمي الإسبانية من الناطقين باللغة الكورية، كما شمل اللغويات الاجتماعية.

والكتاب بصفة عامة يقدم عرضًا متكاملًا ومترابطًا، وإن كان يحتاج في بعض جوانبه إلى خلفية عميقة في اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغات الثانية. وقد جاءت ترجمة هذا الكتاب إسهامًا في ملء الفراغ في المكتبة العربية في ميدان اللغويات الاجتماعية بصفة عامة، واللغويات الاجتماعية، واكتساب اللغات الثانية بصفة خاصة.

وقد جاء هذا الكتاب (اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية) ليبرز للمهتمين مدى أهمية اللغويات الاجتماعية في تعليم اللغات الأجنبية. وقد ابتدأ الكتاب بتمهيد للموضوع متضمنًا الإجابة عن السؤال: ماذا تعني اللغويات الاجتماعية لمتعلم اللغة الثانية؟ ، وقد خصص الكتاب فصلًا عن التنوع اللغوي الاجتماعي، كما تحدث الكتاب كذلك عن مفاهيم أساسية في اللغويات الاجتماعية وكيفية تنوع اللغات، وقد ساق دراسات لحالات من التنوع اللغوي، ومن ذلك: التنوع الصوتي في اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، التنوع التركيبي في اللغة الصينية، والتنوع التداولي في الإسبانية، وقد خصص الكتاب مكانًا للحديث عن انعكاس الخصائص الاجتماعية على التنوع اللغوي. وفصل الحديث عن دور الجنس، ودور العمر، ودور العرقية في التنوع اللغوي. وإلى جانب ذلك فالكتاب يتحدث عن قضايا مهمة أخرى في تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، واكتساب اللغات الثانية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بصفة خاصة، ومن ذلك إلقاء الضوء على بعض البحوث التجريبية في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، ودور الدراسة في الخارج في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية. كما أن الكتاب تطرق لدمج اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية.

ونظرًا لأهمية هذا المجال من البحث وقلة البحوث الحالية فيه، فإن هذا الكتاب يحقق أهدافًا ثلاثة، الهدف الأول: تقديم عرض للبحوث التي تناولت العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية تناولًا واسعًا، يتضمن مناهجَ مختلفة وعميقة لتقديم معلومات مناسبة كمًا وكيفًا لمستوى فصل دراسي جامعي. ورغم أن هناك أعمالًا أخرى تغطي قضايا اجتماعية في تعلم اللغات وتعليمها، فإنها أقل فائدة بوصفها مراجعَ علمية؛ لأن سعة العرض تأتي على حساب التركيز في المحتوى للقضايا الأساسية في اللغويات الاجتماعية للغة الثانية Second Language Sociolinguistics. إلى ذلك؛ فإن الدراسات ذات الموضوع الواحد Monographs لمنهج واحد للعوامل الاجتماعية في اللغات الثانية أو مجموعة التحليلات التجريبية Empirical Analyses لبيانات عنصر واحد تمثل قواعد أساسية لدفع البحث قدمًا في هذا الحقل، ولكنها لا تأتي لتقدم نظرة سياقية بحيث تضم مناهج متعددة وتعليم لغات ثانية، وطرق تحليل؛ لذا واستجابة للحاجة إلى مصادر أكاديمية ذات شمول مناسب، فإن هذا الكتاب يهدف إلى أن يقدم عرضًا شاملًا لأهمية العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية، ويضع القواعد الأساسية اللازمة لتقييم البحث في هذا الحقل، ومراجعة البحوث الحالية التي أجريت على مجموعة من اللغات الثانية في عدد من سياقات التعلم، وقد درس هذا الكتاب كذلك مناهج نظرية مختلفة في تنوعات اللغة الثانية Second Language Variation وبحث أثر تلك النتائج في تعليم اللغة وتعلمها.

أما الهدف الثاني من هذا الكتاب فهو سعيه إلى تقديم كتاب جامعي مناسب وسهل الحصول عليه لطلاب المرحلة العليا الجامعية وطلاب الدراسات العليا. وقد ازداد الاهتمام بالعوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية في العقد الأخير وصارت تدرس في سائر أنحاء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدولة للطلاب المتخصصين في اكتساب اللغات الثانية أحيانًا، وفي أحيانٍ أخرى للطلاب المهتمين في دراستهم أكثر باللغويات أو اللغويات الاجتماعية.

وهذا الكتاب موجه بصفة أساسية للطلاب ذوي الخلفيات في اكتساب أو تعليم اللغة الثانية، ولكنه وضع في الحسبان أن يكون لدى القراء درجات معرفية متفاوتة في هذا المجال. ونتيجة لذلك، فقد أعد هذا الكتاب بوضع فصول لمراجعة أهم القضايا الرئيسة في اكتساب اللغة الثانية (الفصل الأول) ، وقد تناول قضايا مثل:

- مبادئ التنوع اللغوي واكتساب اللغة الثانية.
- ماذا تعني اللغويات الاجتماعية لمتعلم اللغة الثانية؟
- تعريفات الكفاية التواصلية.
- اللغويات الاجتماعية وفهم اللغة.
- اللغويات الاجتماعية والإنتاج اللغوي.
- اللغويات الاجتماعية وهويات المتعلم.
- قضايا أساسية في اكتساب اللغة الثانية.
- ما هي المدخلات اللغوية ؟، وماذا تفعل؟
- كيف يمكن وصف قواعد المتعلم؟
- كيف يتم الاكتساب؟
- ما المعرفة اللغوية ؟ وأين نخزنها؟
- ما الدور الذي تقوم به اللغة الأولى ؟
- هل تعين المعرفة فوق اللغوية ؟
- العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية.
- ما التنوع اللغوي الاجتماعي ؟
- مفاهيم أساسية في اللغويات الاجتماعية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- طرق للتفكير في التنوع اللغوي.
- طرق دراسة التنوع اللغوي.
- كيف تتنوع اللغات ؟

وقد قام الكتاب باستعراض بعض الدراسات ذات الصلة بالتنوع اللغوي، ومن ذلك الحالات التالية :

- الحالة الأولى: التنوع الصوتي في اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.
- الحالة الثانية: التنوع الصرفي في اللغة الإسبانية.
- الحالة الثالثة: التنوع التركيبي في اللغة الصينية.
- الحالة الرابعة: التنوع التداولي في الإسبانية.
- الحالة الخامسة: التنوع المعجمي في الإنجليزية الأمريكية.

كما تناول الكتاب دور الخصائص الاجتماعية في التنوع اللغوي، وقد شمل النقاط التالية :

- ما التنوع اللغوي الفردي ؟
- كيف ندرس التنوع اللغوي عند مجموعة من المتكلمين ؟
- دور الخصائص الاجتماعية في تغير اللغة.
- كيف تنعكس الخصائص الاجتماعية على التنوع اللغوي؟
- دور الجنس في التنوع اللغوي.
- دور العمر في التنوع اللغوي.
- دور العرقية في التنوع اللغوي.
- دور العوامل الاجتماعية الاقتصادية في التنوع اللغوي.
- دور المستوى التعليمي في التنوع اللغوي.
- دور سياق الخطاب في التنوع اللغوي.

وقد كتب كل فصل مع الأخذ بعين الاعتبار الحاجة إلى تقديم خلفيات إضافية كلما

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دعت الضرورة ذلك، وعرض البحوث الحديثة، بغض النظر عن خبرة القارئ السابقة في تنوعات اللغة الثانية. وتتناول الفصول الأخيرة أثر نتائج البحوث ذات الصلة بالعوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية، مع العناية بالربط بين تعليم واكتساب اللغة الثانية واللغويات الاجتماعية. وقد جاءت إضافة هذه الفصول لترسخ طبيعة هذا الكتاب، الذي يجمع بين اختصاصات مختلفة، وحتى يمكن الوصول إلى قراء أكثر مما لو تم حصره في اهتمام أضيق. ويتمثل الهدف النهائي لهذا الكتاب بعرض تفصيلي لأهم البحوث في مجال اللغويات الاجتماعية للغة الثانية.

وتشمل هذه البحوث: أهم البحوث التجريبية في هذه المواضيع، إضافة إلى قراءة نقدية لتطورات المستجدات النظرية في مجال التنوع اللغوي. وهذا هو الجانب الذي سيجتذب الباحثين في مجال اللغويات الاجتماعية للغة الثانية، حتى ذوي الخبرة منهم في مجالات بحثهم. وتتمثل قيمة هذا الكتاب- بالنسبة إلى الباحثين – في أن هناك عدة اتجاهات بحثية حديثة تتناول العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية، فعلى سبيل المثال، تبحث نظريات التفاعل الاجتماعي والهوية الاجتماعية Social Identity جنبًا إلى جنب مع التنوع اللغوي والعوامل الاجتماعية المقيدة للتنوعات اللغوية. ورغم هيمنة المنهج التحليلي للتنوعات اللغوية، فإن هناك مناهج بحثية معرفية للتنوعات اللغوية، ويشمل ذلك –وإن كان لا يقتصر عليها- نظرية الأفضلية Optimality Theory، الربطية Connectionism، نظرية النظم الديناميكية Dynamic Systems Theory، النظرية المركبة Complexity Theory والتناولات القائمة على الاستخدام usage-based accounts. وهذا النوع من المناهج يعني بصفة عامة أن الباحثين يعملون في إطار واحد، رغم أن تلك النتائج لدراسة واحدة، هذه الدراسة ذات صلة- إلى حد ما- بالدراسات التي تمت من خلال الاتجاهات منافسة.

ومن أجل هذا، جاءت الفصول الثلاثة: (الرابع، والخامس، والسادس) لتعرض تلك المناهج وتطوراتها الحديثة. وفي حدود علمي القاصر، فليس هناك أعمال أخرى تقدم عرضًا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

متعمقًا للمناهج مثلما يقدمه هذا العمل، ومن ثم سوف يجد المتخصصون في هذا المجال أن هذا الكتاب يُعَدُّ مصدرًا قيمًا للمعلومات، وسوف يساعدهم في وضع نماذجهم البحثية في السياق الملائم. وقد شملت هذه الفصول الثلاثة قضايا مثل:

- ما المنهج الاجتماعي لاكتساب اللغة الثانية ؟
- أمثلة من المناهج الاجتماعية في اكتساب اللغة.
- أنموذج المثاقفة.
- نظرية التأقلم.
- النظرية الاجتماعية الحضارية.
- منهج الهوية.
- منهج المخالطة اللغوية الاجتماعية.
- منهج تحليل المحادثة.
- المنهج الاجتماعي المعرفي.
- تقييم المناهج الاجتماعية.
- المناهج المعرفية الخاصة بدراسة اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية.
- أمثلة على المناهج المعرفية الخاصة باكتساب اللغة الثانية.
- نظرية الأفضلية.
- الربطية.
- النماذج القائمة على الاستخدام.
- النظريات القائمة على النظم.
- تقييم المناهج الإدراكية.

مناهج التنوع لاكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، ويشمل :

- نماذج التنوع الاحتمالية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أدوات الاستنباط والتحليل.
- العوامل التنبؤية.
- اعتبارات نظرية إضافية حول تنوع اللغة الثانية.
- تقييم مناهج التنوع.

وقد تناول الكتاب كذلك في الفصول الثلاثة الخيرة قضايا مثل :

- البحوث التجريبية في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية.
- التطورات المبكرة في التنوع اللغوي للغة الثانية.
- إظهار التطور في الكفاية اللغوية الاجتماعية للغة الثانية .
- أبحاث التنوع الصوتي.
- طبيعة الكفاية القريبة من الناطق الأصلي.
- الفروق الفردية.
- الأهداف متعددة اللغات.
- دمج الرؤى النظرية الجديدة.
- دور الدراسة بالخارج في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية.
- بحث تأثير الدراسة في الخارج.
- تطور الكفاية اللغوية الاجتماعية في محيط الدراسة في الخارج.
- إنتاج وفهم النظام الصوتي في اللغة الثانية.
- الفروق الفردية وخبرة الدراسة في الخارج.
- تأثير التعرض للهجة.
- الدراسة في الخارج واكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية للغة الثانية.
- تأثيرات البحوث التي تتناول اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية في اللغات الثانية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- كيف يؤثر تحديد الأعراف اللغوية في فصول تعلم اللغة الثانية؟
- متحدثو اللغة العرقية.
- كيف يختلف متعلمو الفصول الدراسية عن المتعلمين الطبيعيين؟
- دمج اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية.
- ما القدر الذي يحتاجه المعلم؛ ليتمكن من دمج اللغويات الاجتماعية؟
- جميع المتحدثين ينوعون في لغتهم.
- تتنوع اللغة في جميع مستويات القواعد النحوية.
- خياراتنا اللغوية تعكس من نكون.
- نحن نستخدم اللغة بشكل مختلف في سياقات مختلفة.
- التأدب يمثل القدرة على التنوع اللغوي بشكل مناسب.

وقد جاء هذا الكتاب كما ذكر المؤلفان تلبية لزيادة الطلب على الكتب الجامعية، التي تجتاز حدود التخصص وتجمع بين اكتساب اللغة الثانية واللغويات الاجتماعية. وقد بني هذا الكتاب ليتناول هذا الموضوع من وجهة نظر عدة مناهج، مع التطلع لتضمين أمثلة بحثية من عدة لغات ثانية. وقد كتب مع الأخذ بعين الاعتبار القارئ من غير ذوي الخبرة، مع تقديم مراجعة للمبادئ الأساسية في اللغويات الاجتماعية اللازمة لتقييم المناهج النظرية والدراسات التجريبية المعروضة في الفصول الأخيرة. وأخيرًا يعرض الكتاب عرضًا شاملًا ونادرًا لعدة مناهج نظرية تناولت العوامل الاجتماعية في اللغات الأجنبية؛ وهذا من شأنه أن يُمكّن ذوي الخبرة في أحد تلك المناهج النظرية من استخدام الكتاب كمصدرٍ للمعلومات المعاصرة في المناهج المنافسة. ويأمل المؤلفان أن يكون الكتاب مصدرًا معرفيًّا للطلاب والمعلمين والباحثين، علاوة على تشجيع الاهتمام وتوسيع البحوث العلمية التي تتناول التقاء اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية.

ولأهمية اللغويات الاجتماعية في امتساب اللغة الثانية، فقد تحدث الكتاب عن أهمية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغويات الاجتماعية أو العوامل الاجتماعية بصفة عامة لمتعلم اللغة الثانية، وأنه لا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال خلفية علمية في مجالات معرفية متعددة. كذلك ينبغي أن ندرك أن هناك حقائق أساسية معينة حول اكتساب اللغة الثانية، ويجب علينا أن ندرك كيفية تأثير العوامل الاجتماعية في اللغة، إضافة إلى معرفة طرق بحث كيفية تأثير تلك العوامل، ومعرفة بالنتائج البحثية الحديثة المتعلقة بالطرق الفاعلة في التدريس في الفصول الدراسية. ولكن أكثر وضوحًا فإن هناك قلة من الخبراء في تلك المجالات الثلاثة السابقة، ولهذا فإننا نبدأ هذا الكتاب منطلقين من افتراض أن القارئ لديه معرفة وخلفية واسعة، كما نتوقع منه بصراحة كذلك، أن يكون لديه أهداف وتوقعات عملية من قراءة هذا الكتاب.

وربما يتساءل أحدهم حول كيفية تناول موضوعات ذات تنوع وتشعب بمثل تشعب الكفاية اللغوية الاجتماعية لمتعلمي اللغة الثانية. ولهذا السبب بدأنا هذا الفصل بنقاش حول سبب أهمية اللغويات الاجتماعية لمتعلم اللغة الثانية، ولماذا ينبغي أن يهتم الباحثون ومعلمو اللغة بفهم أكثر شمولية لأثر العوامل الاجتماعية على متعلم اللغة؟. وهذه الأهمية تشمل معلم اللغة؛ فسواء أكنت تتهيأ لتصبح مدرس لغة أم كنت في هذا المجال لسنوات، فإنه من المناسب أن تسأل نفسك عن سبب أهمية أو عدم أهمية معرفتك بالتنوع اللغوي الاجتماعي.

وبالنسبة إلى معظم المتحدثين فإن عددًا من الاختيارات هي اختيارات ممكنة، ولكن الاختيار المناسب يعتمد على الحضور وعلى سياق الحديث. فقد أختار hello“ بمعنى مرحبًا ”عندما أحيي جاري المسن أثناء مروري ببيته وقد أختار Hey “أهلين أو هلا” لتحية زوجي عندما أعود من العمل. ولا أعتقد أني سوف أستخدم “الأخبار[1] ”S’up” ولكن أجزم أني سوف أستخدم ”wassup“ويش الأخبار” بمعنى ما الأخبار؟، عندما أحيي صديقًا مقربًا رغم أني أفكر في: ”«what’s up ما الجديد–في سياق التحية– أو كيف الحال؟. وأنا على يقين

١- S’up و wassup هو استخدام لهجي لنطق what’s up بمعنى ما الأخبار وقد حاولت وضع مرادف للمدلول في تلك الاستخدامات أي الأخبار»S’up» و «wassup»ويش الأخبار (المترجم)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من أني لا أستخدم تحية مثل howdy" شلون يومك أو hiya تحية عامية شلونك أنت». وفي أثناء قراءتك لقائمة التحيات سيكون لديك- غالبًا- رداتُ فعل لأي من التحيات يمكن أن تستخدمها غالبًا، وأيٌّ من التحيات سوف تستخدمها في سياقات معينة، وأي من التحيات لن تستخدمها أبدًا. وبمقدار ما تعرف عن اللغويات الاجتماعية سيكون فهمك أفضل للاختيارات التي نختارها عند إنتاجنا لأي نطق. ولنتخيل أيًا من تلك القائمة من التحيات الموجودة في الإنجليزية الأمريكية أدناه:

Hello, Hi, Hey, Hiya, How's it goin'?, S'up, Howdy

كما هي تنطق وتفهم من متعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، فهل تعتقد أن متعلمي اللغة الثانية لديهم حدْس قوي حول متى يستخدمون كل تحية؟ ومتى تكون بعض التحيات غير مناسبة؟. هل تعتقد أن متعلمي اللغة الثانية يعرفون أن هناك خيارات كثيرةً؟. ما نتائج فشل المتعلم أو المتعلمة في اختيار التحية المناسبة؟. ونحن بوصفنا لغويين اجتماعيين نهدف إلى فهم القيود على استخدام بعض الصيغ اللغوية، كما نهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في اختيار تلك الصيغ اللغوية مثل: خصائص المتكلم، والسامع، وسياق الخطاب. وبوصفنا مدرسين، فإن فهمنا لتلك القضايا سوف ينعكس على طريقة شرحنا لها أمام الطلاب، كما سوف يؤثر على المواد التعليمية التي نختارها، وعلى الأنشطة التي نصممها، وعلى جوانب التعليم التي نقدمها. وبوصفنا متعلمي لغة ثانية، فإننا ندرك مدى أهمية أن نكون قادرين على التعرف على تلك الاختلافات، وعلى تفسير المعنى الكامن خلف اختيارات المتكلمين وإدراكهم. وفي هذا الفصل نقوم بدراسة العلاقة بين اللغويات الاجتماعية وتعلم اللغة ابتداء من تطور تعريفات الأنواع المختلفة للكفاية اللغوية المتضمنة تلك القدرات، مع مراجعة موجزة مستمرة في هذا الكتاب لاكتساب اللغة ،حتى نصل إلى تأسيس وفهم للغويات الاجتماعية في إطار علاقتها بتعلم اللغات الثانية وتعليمها.

وقد تطرق الكتاب كذلك إلى أهمية اللغويات الاجتماعية في فهم اللغة ، فربما يكون

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التحدي الأكبر الذي يواجهه متعلم اللغة في فهمها، يكمن في مواجهة التنوع اللغوي الاجتماعي. ومن الطبيعي أن يفهم المتعلم ويدرك الرموز اللغوية المباشرة أكثر من فهمه لتلك الرموز التي تتغير معانيها وفقًا للعوامل اللغوية والاجتماعية. ولذا، فإن واحدًا من التنوع اللغوي الذي نال قدرًا كبيرًا من الاهتمام هو التنوع الجغرافي Geographic Variation. فنحن نعرف- على سبيل المثال- أن بعض المناطق الجغرافية مرتبطة ببعض أنواع النطق وبعض الاختيارات المعجمية، أو مرتبطة ببعض صيغ الفعل Verb Forms أحيانًا أو تراكيب الجمل. وحين نخوض بعمق في هذا التنوع الجغرافي، فإننا نرى أن بعضًا من الملامح المرتبطة بالتنوع الجغرافي تظهر بدرجات متفاوتة عبر ذلك التنوع الجغرافي، أكثر من مجرد كونها ظاهرة في بعض أنواع التنوع وغير ظاهرة في تنوع جغرافي آخر. ولنتأمل الأمثلة الموجودة في الشكل ١-٢

الشكل 2-1 أمثلة للتنوع الجغرافي في الإنجليزية الأمريكية.	
.a	Y’all come back now, ya hear
.b	.Pahk ya kah in Havahd yahd
.c	?Wanna pop
.d	!Dude, that wave was totally rad
.e	.I reckon he shoulda pu dat in a sack

ونفكر في مكان سكن كل متحدث. فإذا لم تكن قد ألفت اللغة الإنجليزية الأمريكية فقد تجد صعوبة حتى مجرد فهم بعضٍ من تلك الأمثلة. ولكن إذا كنت قد عشت في الولايات المتحدة الأمريكية لفترة طويلة، فإنه من الممكن جدًا أن تستطيع أن تربط بين كل جملة وبين منطقة استخدامها الجغرافي بقدر كبير من السهولة. وفي بعض الحالات فإن الدليل على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذا هو طريقة نطق بعض الأصوات، وفي حالات أخرى، فإن الدليل هو اختيار الكلمات، وفي حالات ، فإن الدليل هو بناء الجمل الذي لا يوجد في تنوعات إنجليزية أخرى. فعلى سبيل المثال كلمة مثل Y'all و [٢] Reckon تستخدم أكثر في جنوب أمريكا، بينما كلمة مثل Pop [٣] تستخدم بشكل ظاهر في الوسط الغربي وشمال أمريكا. كذلك نرى كلمة مثل Bag تستخدم في الشمال الشرقي لأمريكا بدلًا من كلمة Sack. والنطق الذي يتضمن حذف الراء R-Dropping مرتبط بنطق الشمال الشرقي لأمريكا وخاصة مدن مثل: بوسطن Boston ، وماستيتيوتس Massachusetts. ونرى كذلك تركيبات نحوية مثل(Wanna (Want to and Shoulda (Should Have) توجد في كل التنوع الإنجليزي الأمريكي وعلى الأقل في المقامات غير الرسمية. ولعلك لاحظت من خلال الأمثلة السابقة أن الجغرافيا لا تقول لنا القصة كاملة؛ ففي بعض الأمثلة ربما نفكر في جنوب أمريكا بصفة خاصة، ولكنّ هناك كثيرًا من الجنوبيين لا يتكلمون بهذه الصورة. فهناك اعتبارات إضافية أخرى مثل: العمر، والطبقة الاقتصادية والاجتماعية للمتحدث.كما أنه من الضروري أن نأخذ بعين الاعتبار مستوى الرسمية في التفاعل والموقف وخصائص من يتلقى الرسالة: (مثل الحضور والسامعون) وهو ما يطلق عليه الأسلوب. وهو ما سوف نتحدث عنه في فصول لاحقة.

إضافة إلى ذلك، فإن مثل تلك الاعتبارات سوف تؤثر على الاختيارات اللغوية للمتكلم أو الكاتب، فعلى سبيل المثال فإن تعبيرًا مثل I reckon يرتبط أكثر مع كبار السن ومع الفئات ذات الدخل الأقل. وبطبيعة الحال لا نتوقع من الرئيس الأمريكي كلينتون أو كارتر أن يقول: I reckon we otta go to war [٤] لمجرد أنه جاء من منطقة يقال فيها مثل هذا. إن تلك الأمثلة السابقة تشرح بوضوح منذ الوهلة الأولى أن فهم الرسالة الذي يبدو في ظاهره

٢- Y'all بمعنى You-All أي أنتم جميل Reckon بمعنى أعتقد (المترجم).

٣- Pop بمعنى مشروبات غازية (المترجم).

٤- أعتقد أننا سوف نذهب للحرب (المترجم).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سهلًا هو في الواقع عملية معقدة، ويمكن أن يشكل تحديًا خاصًا لمتعلم اللغة الثانية. ورغم أن الأمثلة في الشكل ١-٢ مأخوذة من اللغة الإنجليزية الأمريكية؛ فإنها توضح أمرًا مهمًا مفاده: أن تلك الأمثلة تمثل حقيقة في أي لغة. وببساطة فإن اللغة المنطوقة والمكتوبة تحوي متنوعات تعكس مكان نشأة المتكلم أو الكاتب وخصائص شخصيته. (إضافة إلى معيارية استخدام اللغة لكل مجتمع لغوي أو إقليمي أو نحو ذلك). علاوة على ذلك، فإن أي خيارات يختارها المتكلم في أي لغة يمكن أن يكون لها تأثير في أي ملمح نحوي.. لقد أصبح واضحًا أن تحديد فهم العناصر اللغوية ليس أمرًا سهلًا. ففي الواقع، يمثل هذا تحديًّا حتى للناطق الأصلي للغة. فعلى سبيل المثال، فإنَّ نصف الناطقين الأصليين للأسبانية من المناطق اللهجية ممن لا ينطقون ال s الانفجارية النفسية Aspirated 'S'، يسمعون [H] على أنها/ S/ K ، في حين يفرق بينهما كل الناطقين الأصليين ممن ينطقون ألـ S الانفجارية النفسية .

اللغويات الاجتماعية والإنتاج اللغوي:

وقد ناقش الكتاب موضوع اللغويات الاجتماعية والإنتاج اللغوي؛ فكما كان من المحتمل أن يكون للتنوعات اللغوية أثر كبير في فهم اللغة لمتعلمي اللغة من المبتدئين على الأقل، فإن تأثير التنوع اللغوي الاجتماعي مهم للإنتاج لدى متعلمي اللغة الثانية. إن إحدى الوظائف المهمة للتنوعات اللغوية للمتكلم هي نقل معلومات غير لغوية بجانب المعلومات اللغوية. فعلى سبيل المثال، ربما يرغب أحد الطلاب في إقامة ارتباط مع زميل له في الفصل. وحين ننظر إلى الموضوع من زاوية المحادثة، فإن تلك العلاقة التواصلية ضرورية لاستمرار التفاعل. ومن جانب العلاقة الشخصية، فإننا نلاحظ أن متعلم اللغة الثانية الراغب في إقامة ارتباط مع أهل اللغة هو أكثر نجاحًا في اللغة الهدف وأكثر دافعية في تلك البيئة و/ أو اكتساب اللغة. ومن وجهة نظر أساس اكتساب اللغة، فإن المتكلم ممن لا يستطيع إقامة علاقة أو تعزيز التفاعل فإنه لن يحصل على المدخلات اللغوية الكافية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للاستمرار في طريق اكتساب اللغة. وهذه الوظيفة وحدها توضح أن قدرة الشخص على تنويع اللغة ليس أمرًا هيّنًا.

وهناك طرق أخرى يكون لعدم فهم التنوع اللغوي أثر في الإنتاج اللغوي ولها نتائج سلبية كثيرة. فمتعلم اللغة الثانية المهاجر- على سبيل المثال- سيجد فرص عمل محدودة لبعض الأعمال طالما لم يظهر قدرًا كافيًا من التمكن من المستوى المعياري (الرسمي) والتأدب في اللحظات المناسبة، سواء أكان ذلك أثناء العمل أم خلال المقابلة الأولى.

اللغويات الاجتماعية وهويات المتعلم:

وقد تعرض الكتاب للغويات الاجتماعية وهويات المتعلم، حين نجد أننا نستخدم اللغة لتقديم معلومات عمن نحن، وعن المجموعات الاجتماعية التي ننتمي إليها، ونُعرّف بها، وعن نوعية الناس التي نرغب في معرفتها. وسوف نرى في الفصول القادمة أمثلة لطلاب غير ناجحين في تعلم اللغة الثانية؛ لأنهم غير قادرين أن يكونوا « كما هم في اللغة الثانية وبجانب نقل المعلومات الأساس، فإن متعلمي اللغة الثانية كثيرًا ما يحتاجون إلى تأدية وظائف أخرى في اللغة الهدف مثل: إقامة علاقات صداقة وبناء روابط اجتماعية، وخاصة المشاركة في الأنشطة الترفيهية أو الأنشطة وقت الفراغ من العمل. وباختصار؛ فإن القدرة على أن تعيش في اللغة الثانية يعتمد على اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية مما يتيح أن يكون لديك هوية وتعبر عنها في اللغة الثانية. وسوف نرى في الفصول الأخيرة أن هذه القدرة بالذات مرتبطة ارتباطًا أكثر بدوافعنا للتعلم، ومرتبطة كذلك بموقفنا نحو اللغة الهدف وحضارتها. كما أن تلك القدرة مرتبطة في المقابل بنجاحنا الأساس في عملية الاكتساب. وأخيرًا، فإن كل نظريات الاكتساب اللغوي،-كما ذكرنا ذلك سابقًا- تُعطي دورًا للمدخلات في اللغة الهدف. إن قدرة الشخص على خلق فرص للحصول على مزيد من المدخلات لأمر يستحق مزيدًا من الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد خصصنا جانبًا من الحديث لمناقشة : ما التنوع اللغوي الاجتماعي؟. فنحن نسعى عندما نقوم بدراسة التنوع اللغوي الاجتماعي إلى فهم العلاقة بين عدد من العوامل الاجتماعية، وتلك الصيغ اللغوية المستخدمة في سياق معين. وبعبارة أخرى، نحدد صيغتين لغويتين أو أكثر تستخدم في السياق ذاته ونقوم بتحديد تلك العوامل اللغوية والاجتماعية والفردية التي تتلاءم مع أسلوب معين. وكل صيغة في هذه المجموعة المكونة من صيغتين أو أكثر تسمى متنوعًا. ، فنلحظ، على سبيل المثال أن هناك متنوعين للاحقة ing التي تأتي في نهاية الكلمة، فالمتكلم قد يستخدم أحيانًا in في نهاية الكلمة " swimminيسبح بحذف الصوت الأخير بينما يستخدم ing أحيانًا أخرى swimming. وفي هذه الحالة فإن in و ing هما متنوعان لغويان للمتغير اللغوي الاجتماعي ing، وربما نستكشف بعد تحليل متأنٍ أن المتغير اللغوي in [٥] يكثر احتمال وروده في الأفعال وفي كلام الرجال، ويميل إلى وروده في الكلام غير الرسمي ولذا فإن اللغويات الاجتماعية هي دراسة اللغة في سياقها الاجتماعي. ويمكن القول: إن السياق الاجتماعي يتضمن عوامل ذات صلة بالمتكلم والسامع والسياق السياسي الاجتماعي والسياق التاريخي والعوامل ذات الصلة بالموقف المباشر وما شابه ذلك. وتتطلب الدراسة الدقيقة للمتغير اللغوي الاجتماعي ing تقييمًا لأنماط استخدام المتغير in و ing في إطار علاقتها أو عدم علاقتها بالعوامل السياقية الاجتماعية خلال تلك الأبعاد. وباختصار، فإن هذه الدراسة للمتنوعات اللغوية الاجتماعية تتطلب دراسة متأنية لأنماط استخدام اللغة، إضافة إلى إدراكٍ للمعنى المتضمن ربطًا لتلك الأنماط بالعوامل في السياقات الاجتماعية. وعندما يفكر الناس في الفروق بين لغة المتحدثين لغة واحدة،

٥- أي بحذف g والاكتفاء ب in

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فإن التنوع الجغرافي هو التنوع الذي يتبادر إلى الذهن لأول وهلة. ومن خلال هذه التنوع الجغرافي يمكن القول: إن متكلمًا من منطقة معينة يتكلم لهجة معينة. ورغم أن مصطلح لهجة يحمل إيحاءً سلبيًّا نتيجة ارتباطه أحيانًا بالمتكلمين الذين لا يتمكنون من استخدام اللغة المعيارية «الفصحى» (انظر الفصل التاسع لتفصيل أكثر عن الأعراف والمعايير اللغوية)، فإن اللغويين يهتمون بالتنوع اللغوي بين جميع المتكلمين، ولا يربطون التنوع بأي تقييم لطريقة معينة لاستعمال اللغة. ودراستنا، في الواقع، للتنوعات اللغوية جعلتنا ندرك أن المتكلمين يختلفون في كلامهم من موقف إلى آخر، كما أن أهمية التمكن من اللغة غير الرسمية لا تقل عن أهمية التمكن من اللغة الرسمية حسب ما يقتضيه الموقف. ونحن في البحوث المعاصرة نستخدم مصطلح (متنوع لغوي) ليشير إلى اللغة المنطوقة من قبل مجموعة خاصة من المتكلمين. ويمكن تحديد تلك المجموعة بعدة عوامل من أهمها: المستوى اللغوي، والجنس، والعرق إضافة إلى المنطقة الجغرافية. ومن هذا المنطلق، وبناء على تعريفنا للتنوع اللغوي الاجتماعي، فإنه يمكن القول: إن التنوع اللغوي يعود إلى الأسلوب الذي نستخدم به اللغة ضمن نطاق مجموعة اجتماعية معينة. والقارئ يدرك أن مصطلح التنوع لا يحمل إيحاءً سلبيًّا مثل ذلك الإيحاء الذي تحمله لهجة، إضافة إلى ذلك فإن المجموعة الاجتماعية يمكن أن نحددها من خلال أيٍّ من الأبعاد التي سبق ذكرها في وصف سابق. وكما يتضح من تلك العوامل التي تشكل السياق الاجتماعي، فإن هذا العمل اللغوي الاجتماعي يمكن أن يعين على فهمنا لكيفية استخدام الأفراد أو مجموعة من المتكلمين لمتنوع لغوي، وكيف يمكن أن يتغير من موقف إلى آخر. وهناك إضافة أخرى تقدمها اللغويات الاجتماعية تقوم على رؤية تغير تلك الأنماط من وقت إلى آخر. ومعظم متكلمي اللغة يدركون هذا التغير الذي يحدث عبر الوقت، فنحن ندرك -على الأقل- أن هناك عوامل جعلتنا نتحول من التحدث باللاتينية إلى التحدث بالإسبانية أو الفرنسية على سبيل المثال. أما الشيء الذي لا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يدركه الناس كثيرًا فهو أن اللغة دائمة التغير.

وللعوامل الاجتماعية الاقتصادية أثر في التنوع اللغوي، وقد تمت مناقشة تلك العوامل، ورغم صعوبة تعريف الطبقة الاجتماعية، فإنه يمكن النظر إليها باعتبار قيامها بخصائص متعددة ذات صلة مثل: مستوى التعليم، ونوع الوظيفة والدخل، ومكانة السكان المجاورين ونوعيتهم.

إن أحد التحديات الحقيقية حول الطبقة الاجتماعية هو أنه رغم إدراكنا لصلتها بالمواقف اللغوية، فإنه يصعب ملاحظة ذلك أو دراسته. ولذا فإن هذه الدراسة المختارة تدرس هذا المتغير الذي يقوم بوظيفة إضافية تلقي الضوء على منهج بحثي مبتكر، يتيح لنا أن نخطو خطوات مهمة نحو فهم العلاقة بين المواقف اللغوية والمكانة الاجتماعية. وقد درس سكوايرز Squires (٢٠١٣) غياب المطابقة الفعلية verbal agreement بين العبارة الاسمية المفردة singular NP + حينما تتصل بـ don't' and ' there's + plural NP' عند متحدثي اللغة الإنجليزية في أمريكا، حينما يقل الاستعمال الأول ويرتبط بالطبقة الاجتماعية الأقل، في حين نجد أن الاستعمال الأخير أكثر استعمالًا وليس بالضرورة استعمالًا مستقبحًا. وهذه الدراسة تظهر نتائج تجربتين، إحداهما: تدرس ما يدركه المتكلمون من مدخلات شفوية، أما الدراسة الثانية: فتدرس كيف قُيّمت تلك الصيغ؟. وتضمنت التجربة الأولى ٤٠ طالبًا جامعيًّا رأوا في البداية صورة لمتحدثين من ذوي مكانة عالية كما تشير إلى ذلك ثيابهم وخلفيتهم مع متنوع معياري، كما استمعوا إلى متحدثين من طبقة أقل مع متنوع غير معياري، وقد سئل المشاركون بعد ذلك للتعرف عن الفاعل في صيغة الفعل الذي استمعوا إليه عندما حدثت مزاوجته مع صور لمتحدثين ذوي مكانة عالية وغير عالية. وفي كلتا الحالتين العرض المرافق priming [٦]

٦- priming في علم اللغة النفسي، وهو التأثير الذي يغير الوقت اللازم للتعرف على كلمة مستهدفة. فتُقدّم الكلمة المستهدفة، مسبوقة بكلمة أخرى. فإذا كانت الكلمة الرئيسة مشابهة للكلمة الهدف دلاليًّا أو شكليًّا (على سبيل المثال، يقرر تسبق القرار، أو الطبيب يسبق المريض)، فسوف تكون أوقات الاستجابة أسرع. (المترجم).

Crystal, David)1941(A dictionary of linguistics and phonetics

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والعرض المستهدف كان المسند إليه الفعلي verbal subject مخفيًّا بضوضاء قليلة، وقد سئل المشاركون أن يختاروا صورة (صورة مفردة أو صور متعددة) تعكس ما سمعوه. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين يميلون إلى تفسير الأهداف على أنها there's + plural إذا تعرضوا لذلك في المرحلة المرافقة، ولكن بدون تأثير لمتنوع غير معياري don't . ولذا فإن هذه التجربة أظهرت أن ليس هناك تأثير للعوامل الاجتماعية. وهناك نتائج أخرى مثيرة وهي أن الطبقة الاجتماعية للمشاركين (قسموا إلى طبقة عليا ودنيا) كان لها تأثير في استجابتهم؛ لذا فإن أصحاب الطبقة العليا أظهروا استجابة لمتنوعات غير معيارية.

أما التجربة الثانية التي أجراها سكوايرز Squires (٢٠١٣) فهدفت إلى دراسة كيفية تقييم تلك الصيغ. وقد قُسّم ٤١ مشاركًا من الطلاب الجامعيين إلى مجموعتين: عليا، ودنيا، وكان منهج البحث مشابهًا للتجربة الأولى باستثناء أن فاعل صيغ الفعل لم يكن مخفيًّا، وقد سئل المشاركون أن يختاروا الصورة التي تتناسب مع المتحدث الذي من المرجح أن يكون قد نطق الجملة. ومرة ثانية تغيرت الصور طبقًا لملابس المتحدث وخلفيته مظهرة منازلهم وما يحيط بهم. وقد اتضح من خلال تحليل نتائج الدراسة أن هناك نمطين مهمين، أولهما: بيّن أن هناك دليلًا قويًّا على وجود علاقة قوية بين don't غير المعيارية والمتحدثين من الطبقات الدنيا. وفي مقابل ذلك هناك علاقة قوية بين 'there's + singular NP والمتحدثين من الطبقة العليا؛ وتظهر النتائج أنه عند وجود ارتباط قوي بين صيغة ومجموعة اجتماعية معينة فإن هناك دليلًا اجتماعيًّا قويًّا للفهم، وأن الطبقة الاجتماعية للمتشاركين حددت ردودهم.

الجدول ٣-٤ ملخص دراسة سكواير (٢١٣)	
الملامح الرئيسة	**ملخص**
المتغير اللغوي الاجتماعي	there's + NP NP + don't; + العبارة الإسمية don't; there's + NP

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتنوعات	المعيارية مقابل غير المعيارية العبارة الاسمية (للمفرد + don't and (there's
مقام التنوع	المهام التجريبية
العوامل المستقلة	التجربة الأولى: الطبقة الاجتماعية للمشاركين، الظروف المرافقة prim-ing (معيارية مقابل غير معياري مع صور). التجربة الثانية الطبقة الاجتماعية للمشاركين، المتغيرالمعياري أو غير المعياري.
طريقة استنطاق البيانات	المهام المرافقة Priming tasks: التجربة الأولى تختبر تأثير العوامل الاجتماعية المرافقة social priming في إدراك الصيغ غير المعيارية، والتجربة الثانية تختبر تأثير الصيغ غير المعيارية على تقييم المتكلم.
طريقة التحليل	التحليل الإحصائي لشروط متنوعة
طريقة التحليل	الاستجابات تتأثر بالطبقة الاجتماعية للمشاركين، أو العوامل الاجتماعية المرافقة social priming ويتكون فقط عندما يكون هناك علاقة قوية بين الطبقة الاجتماعية وصيغة لغوية معينة؛ وهناك ارتباط بين صيغة don't لا تفعل، وبين الطبقة الاجتماعية الأقل، كما أن هناك ارتباطًا بين there's وبين الطبقة الاجتماعية الأعلى.
الروابط بقضايا في اللغويات الاجتماعية	الطرق البحثية التجريبية هي ضرورية للبحث في المواقف اللغوية، والبحث في العرض التركيبي المرافق structural priming يمكن أن يمتد إلى الصيغ النحوية ذات الصلة بالمتغيرات الاجتماعية. structural priming research can be extended to socially variable grammatical forms

وقد أوضحت دراسة سكوايرز Squires (2013) أهمية اتباع مناهج بحثية مبتكرة لدراسة المواقف اللغوية. كما أن طريقة العرض المحكمة المستخدمة في التجربة أتاحت لـ سكوايرز Squires أن يظهر تلك العلاقة المعقدة بين صيغ لغوية معينة معيارية كانت أم غير معيارية، وبين الطبقة الاجتماعية لكل من المتحدث والمقيم (المشارك)، بل أكثر من ذلك أنه أوضح

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كثيرًا أن الطبقة الاجتماعية ليس لها دور واحد أو متجانس في توقع استعمال اللغة (أو الفهم أو التقييم).

وينبغي علينا ألا نغفل دور المستوى التعليمي في التنوع اللغوي: وقد ذكرنا قبل الحديث عن الطبقة الاجتماعية أنه من الصعب تعريف مفهوم الطبقة الاجتماعية، وأن المستوى التعليمي يمكن أن يعد ضمن الأشياء التي تقاس بها الطبقة الاجتماعية. ورغم ذلك فهناك أمثلة عدة لبحوث تدرس تأثير المستوى التعليمي بمعزل عن الطبقة الاجتماعية. ومن الأمثلة المتميزة لهذا النوع من البحوث بحث قام به كيمبل كيبلر Campbell-Kibler (2009)؛ إذ استخدم مقابلة مبنية على الأسئلة المفتوحة واختبار الأشكال المتطابقة matched-guise testلدراسة مستوى تعليم المتكلمين بوصفه مقياسًا لقياس مدى تنوع لغتهم وقد أشرنا في الفصل الأول إلى هذا المثال بأنه تبادل بين ’ing’ and ‘–in‘ولكن الدراسة الحالية تدرس ثلاث متنوعات variants (مذكورة في الأسفل) معطية خيارين للصيغة جراء اختصار reduction لـ g في آخر الكلمة. وقد ذكرت هذه الدراسة نتائج التعليقات والتقييمات التي تمت خلال المقابلات التي أجريت لـ ٥٥ مشاركًا في مجموعات تتراوح بين مشارك واحد إلى ستة مشاركين، إضافة إلى إجابات لأسئلة لثمانية متحدثين من جنوب إلى غرب أمريكا مضافًا إليها مجموعة من ١٢٤ متكلمًا بعد سماع عينات لحديث من المتحدثين الثمانية. وأمثلة الكلام في المهمة الثانية حدثت في ظل وجود ing أو تخفيف لها لعينة تتراوح بين اثنتين إلى ستة متضمنة في عينات الحديث، كما سئل المشاركون لتقييم خصائص مثل الرجولة وشخصيته الاجتماعية ومستوى التعليم والذكاء. وعلى مستوى التحليل الكمي والكيفي كان هناك ارتباط بين قلة استعمال ’ing‘وتدني مستوى التعليم، مع أهمية الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الدراسة صادقة في حال لم يعرف المتكلمون أنهم من الجنوب أو من الطبقة العاملة. وفي حالة وجود العاملين فإن قلة استعمال ’ing‘لن يفسر على أنه قلة ذكاء أو تعليم للمتكلمين.

وقد ناقش الكتاب نظرية التكيف الخطابي Accommodation Theory التي تحاول

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أن تأخذ بعين الاعتبار كل النجاحات التي يبديها متعلم اللغة الثانية في اكتسابه اللغة. وبصفة أعم فإن نظرية التكيف الخطابي هي نظرية لغوية اجتماعية تبحث سبب تكييف المتعلم لغته خلال تفاعله مع الآخرين. وكما ذكرنا في الفصول السابقة لهذا العمل، فإن المتحدثين يكيفون في كلامهم بسبب عدة عوامل من بينها خصائص الذي يتكلمون معه. فعلى سبيل المثال، معظم الناس لن يتكلموا مع جداتهم بالطريقة التي يتكلمون بها مع أقاربهم. والمؤيدون لنظرية التكيف الخطابي أضافوا لها بعدًا آخر من التعقيد. ويتمثل هذا في أن المتكلمين يكيفون كلامهم للمشاركين معهم في الحوار أو لا يكيفون استجابة لعدد من العوامل السياقية والنفسية. فعلى سبيل المثال ربما يغير المعلم في كلامه مع طالبه لينأى بنفسه أو يبتعد بها عنه. وترى نظرية التكيف تفسيرًا لهذا النوع من إستراتييجية الكلام يسمى المخالفة divergence . وبالمقابل فإن بعض المعلمين قد يكيف في كلامه ليكون أكثر شبهًا للغة الطالب، وفي هذه الحالة فالمعلم يظهر مماثلة convergence. والابتعاد والتماثل ربما تتضح من خلال سلوك غير لفظي (مثل الإيماءة أو الابتسامة) رغم أن الدراسات السابقة عن هذه النظرية ركزت على نظرية تأقلم الخطاب الكلامي. وقد أتت جذور نظرية التكيف الخطابي من علم النفس الاجتماعي، وخاصة أعمال هوارد جيلز Howard Giles. ومن المهم أن ندرك أن اللغة درست من قبل علماء علم النفس الاجتماعي بوصفها ظاهرة بين أشخاص interpersonal phenomenon. وهذا يعني أن التركيز هو على كيفية تأثير السلوك اللغوي للفرد على المشارك معه في الحديث والعكس بالعكس. وهذه وجهة نظر أخرى لدراسة اللغة مخالفة لما تبناه اللغويون الاجتماعيون الذين درسوا اللغة بوصفها ظاهرة بين أشخاص intrapersonal phenomenon، كما تختلف عن كيفية تأثر السلوك اللغوي للفرد أو لمجموعة من الأفراد بخصائص أو جوانب من البيئة اللغوية للنطق نفسه. وفي دراسة سابقة لـ Giles (١٩٧٣) طلب من ناطقين أصليين لتقدير مدى اختلاف نطق متحدثين، وتغيير قواعدهم في مقابلات مع نطق اجتماعي ذي مكانة عالية مقابل متحدثين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للهجة إقليمية (لهجة برستول Bristol). وقد وجد أن المتحدثين يكيفون كلامهم خلال المقابلات التي تمت بلهجة variety معيارية.

وقد خصص الكتاب فصلًا عن دور الدراسة بالخارج في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية؛ حيث جاء فيه أنه غالبًا ما يعتقد علماء اللغة وغيرهم على حد سواء، أن متعلم اللغة الثانية يجب أن يقضي وقتًا في محيط يوفر التعرض المكثف للغة الثانية في بيئة تتيح عرضًا حقيقيًّا للغة في سياقات حقيقية من الاستخدام؛ كي يتمكن من اكتساب القدرة على التواصل، ولهذا السبب، فقد حظيت الدراسة في الخارج (Study abroad) باهتمام كبير، ومع أن استخدام المصطلح يشمل تعرضًا لأوضاع متنوعة من أوضاع تعلم اللغة، ولكن غالبًا ما تكون هذه الأوضاع متميزة.

ونرى أهمية فهم خصائص تجربة الدراسة في الخارج، ومن المرجح أن يؤدي عدم القيام بذلك إلى نتائج بحثية متضاربة، ونلاحظ كذلك أن مصطلحي «الدراسة في الخارج» أو «السنة في الخارج» تميل إلى أن تكون مصطلحات ذات معنى بالنسبة إلى الأمريكيين والأوروبيين، في حين أن هذه التجارب في أماكن أخرى من العالم قد تُسمى «التبادلات" exchanges»» (على سبيل المثال، الطلاب الكوريون الذين يدرسون في أستراليا). ونحن نعتمد في هذا الفصل " مصطلح الدراسة في الخارج "، وسوف نستخدمه للإشارة إلى جميع الخبرات التي يسافر من أجلها الطلاب إلى بلد آخر لغرض دراسة اللغة و/ أو المحتوى في الفصول الدراسية، ولكي نكون واضحين، فهذا ليس هو النوع الوحيد من الخبرة التي تشكل الدراسة في الخارج، ولكننا نجد أن هذا النوع من الخبرة قد تم بحثه على نطاق واسع في إطار علاقته باكتساب القدرة على التواصل.

وقد بحث الكتاب تأثير الدراسة في الخارج: السياق التاريخي، ذلك أن بحث تأثيرات الدراسة في الخارج له تاريخ طويل يعود إلى كارل Carroll (1967) ويركز عمومًا على القدرات اللغوية التي تنتشر انتشارًا أكبر في العالم، مثل مقاييس الكفاية والطلاقة، وعلى سبيل المثال،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فإن العديد من الدراسات قامت بدراسات مستخدمة معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية (ACTFL). ذات الصلة بمقابلة الكفاية الشفهيةOral Proficiency Interview من أجل تطوير الكفاية الشفوية للمتعلمين المسافرين إلى الخارج (على سبيل المثال، فولتز Foltz 1991وماغنان Magnan 1986وميلريت Milleret 1991وأوكونور O'Connor 1988 وفيغيز Veguez 1984).

لذا كان من غير المستغرب أن تستمر الدراسة في الخارج لتكون موضوعًا بحثيًّا واسع الانتشار، نتج عنه مقالات عديدة ورسائل دكتوراه، وكتب مشتركة بين عدد من المؤلفين (على سبيل المثال، كولنتين Collentine 2009ولافورد، وأوسينسكيLafford & Uscinski 2013). ومع مرور الوقت تحول التركيز البحثي من الكفاية إلى قدرات لغوية معينة (على سبيل المثال، النظام الصوتي الوظيفي، والجوانب الصرفية النحوية والتداولية وتوضيحًا لتلك المسألة، فعندما أظهر سيغالويتز وفريد Segalowitz and Freed (2004) أن متعلمي اللغة الثانية في الخارج حققوا قدرًا من الطلاقة أكبر من نظرائهم الذين يتعلمون في الداخل، ولكن دياز- كامبوس Díaz-Campos (2004) توصل إلى أن المتعلمين الذين يدرسون في الداخل والذين يدرسون في الخارج قد حققوا كفاية واحدة في النطق. في حين أظهر كولولنتين Collentine (2004)أن المجموعة التي تدرس في الداخل تحقق قدرة في الأداء النحوي- على ما يبدو- أكثر من مجموعة الدراسة في الخارج، وقد كان السؤال الشامل في هذه الدراسات هو: هل الدراسة في الخارج مفيدة على نحو قاطع لتعلم اللغة؟، وحتى هذا اليوم فإن هذا السؤال مازال مفتوحًا للنقاش والبحث الإضافي، ومع ذلك، فيبدو أن هناك بعض الفوائد المحددة عند مقارنة أداء المتعلمين الذين يدرسون في الخارج مع نظرائهم في الداخل.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ورغم قلة البحوث، فإننا نجد أيضًا أبحاثًا جيدة عن التراكيب المتنوعة في اللغة الثانية، التي يمكن أن تشكل نقطة انطلاق قوية للعمل عليها في المستقبل (على سبيل المثال، ريجان، وهوارد، وليمي Regan, Howard, & Lemée 2009). ويركز الفصل الحالي على مراجعة هذه المجموعة المتزايدة من البحوث حول اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية في سياق الدراسة في الخارج، ويحدث تنظيم مناقشتنا من خلال الخصائص النحوية المدروسة، رغم أن هذه الدراسات البحثية يمكن فقط تجميعها بسهولة وفقًا لأنواع خبرات الدراسة في الخارج المتاحة للمشاركين في كل دراسة، وسوف نرى في العديد من الحالات أن تركيز الباحث يكون على توثيق تطور الكفاية اللغوية الاجتماعية أكثر من تركيزه على مقارنة مجموعة في الخارج مع نظيرتها في الداخل، من هنا، فإن سؤالنا البحثي الشامل قد تحول من مدى تفوق الدراسة في الخارج على الدراسة في الداخل إلى الاهتمام بمدى إمكانية اكتساب المتعلمين للكفاية اللغوية الاجتماعية، وإذا كان الأمر كذلك، فكيف تتطور القواعد النحوية للمتعلمين بمرور الوقت للوصول إلى هذه الحالة من الكفاية اللغوية الاجتماعية.

ولقد ركزت البحوث ذات الصلة بتطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية في محيط الدراسة في الخارج تركيزًا كبيرًا على الجوانب الصرفية النحوية كما ركزت تركيزًا خاصًّا على متعلمي اللغة الفرنسية والإسبانية مع وجود اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أولى في العادة، ورغم هذا التحديد فسوف نرى في الاستعراض الآتي أن مجموعة واسعة من التراكيب المتنوعة قد دُرست، وبصفة عامة، فإن هذا البحث يدعم تأكيد اتجاه المتعلمين نحو قواعد استخدام للغة تتشابه مع لغة الناطقين الأصليين وأن هناك قدرًا كبيرًا من الاختلاف الفردي حتى في سياق التعلم نفسه، ويحدث تنظيم مراجعتنا من خلال مجالات قواعد اللغة، ونقدم لكل تركيب لغوي ملخصًا موجزًا عن كيفية عمل التركيب المختلف في لغة الناطقين بها قبل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استكشاف البحوث لعملية اكتسابها من قبل متعلمي اللغة الثانية، ونختتم الفصل بمناقشة بعض العوامل الإضافية التي ثبت أنها تؤثر على هذا التطور في سياق الدراسة بالخارج.

دور الدراسة في الخارج: الجوانب الصرفية النحوية:

أول تركيب متنوع يحصل على اهتمام جدي في أدبيات الدراسة في الخارج كان دراسة حذف (ne) في اللغة الفرنسية (انظر الفصل السابع للحصول على تفاصيل إضافية)؛ إذ درست فيرا ريجان (1995،1996،2004) Vera Regan ما إذا كان قضاء سنة في الخارج في فرنسا سيكون له تأثير في حدوث أنماط الاستخدام في كلام متعلمي اللغة الثانية. وقامت بمتابعة سبعة متحدثين باللغة الإنجليزية من أيرلندا يدرسون الفرنسية في مؤسسة في بلدهم وفي الخارج كذلك على مدى ثلاث سنوات، واعتمدت نتائج ريجان على التحليلات الكمية للمقابلات اللغوية الاجتماعية التي أجريت مع كل متعلم في ثلاث نقاط زمنية مختلفة: قبل مغادرتهم للدراسة في فرنسا (الوقت١)، ومباشرة بعد عودتهم (الوقت٢)، وبعد عام واحد من عودتهم (الوقت٣). ووجدت ريجان(1996) Regan خلال الفترة من الوقت١ إلى الوقت٢، أن المتعلمين أظهروا تغيرًا مذهلًا في معدلات استخدام التركيب الذي به حذف (ne)، وأنه من غير المرجح أن يتمكنوا من استخدام الحذف في الوقت ١ (٠,٢٧)، ولكنه من المرجح أن يفعلوا ذلك في الوقت ٢ (٠,٧٢).

ووجدت ريغان Regan أيضًا أن المتعلمين قد استخدموا التركيب الذي به حذف (ne)، مثل الناطقين باللغة الأصلية الوارد ذكرهم في دراسة آشبي (١٩٨١)، على نحو أكبر في الخطاب العارض من الخطاب الرسمي في الوقت١ والوقت٢. ومن المثير للاهتمام أن ريجان Regan وجدت أن استخدام التركيب الذي به حذف (ne) في الخطاب العارض لم يختلف كثيرًا عن الوقت١ إلى الوقت٢ من حيث إمكانية الحذف (٠,٦١ في الوقت ١ و ٠,٥٩ في الوقت ٢)، في حين زادت إمكانية الحذف زيادة ملحوظة في الخطاب الرسمي (٠,٣٧ في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الوقت ١ و ٤٤ , ٠ في الوقت ٢). وقد أدى ذلك إلى أن تستنتج ريجان أن المتعلمين كانوا يكتسبون بالفعل الاختلافات الأسلوبية المرتبطة بتركيب الحذف الذي به الأداة (ne)، ولكنهم كانوا أيضًا يكثرون من استخدام حذف (ne) في سياقات لا يحدث استخدامها بالضرورة في الكلام باللغة الأصلية (خطاب رسمي formal speech أو خطاب مراقب). ووجدت ريجان أيضًا أنه، مثل الناطقين باللغة الأصلية فقد قام المتعلمون بحذف (ne)أكثر في الجمل الرئيسة وفي العبارات المعجمية وعند وجود ضمير المفعول المضاف، وبالنسبة إلى المتغيرين الأخيرين، فقد زادت قوة تأثيرهما على استخدام حذف (ne) بعد البقاء لمدة سنة في الخارج (بمعنى أن الأوزان الاحتمالية قد زادت من الوقت١ إلى الوقت٢). وفي نهاية المطاف وجدت ريجان Regan أن المتعلمين قد حافظوا تقريبًا على استخدام معدل حذف (ne) نفسه في الوقت٣ (سنة واحدة بعد عودتهم) كما وُجد ذلك في الوقت٢ (مباشرة بعد عودتهم). وإجمالًا، فقد دعم عمل ريجان Regan فكرة أن الدراسة في الخارج مؤثرة على نحو خاص في اكتساب واستمرار استخدام الظواهر الاجتماعية اللغوية المعروفة في خطاب المتعلم ذي المستوى المتقدم من غير الناطقين باللغة، وقد يلقى هذا الادعاء قبولًا أكبر إذا ما قارنا استخدام هذا التركيب المختلف بين المتعلمين في الفصل الدراسي في الداخل أو الذين يتعلمون بسياق الغمر (على سبيل المثال: ديويل Dewaele 1992، 2004 وديوايل وريجان Dewaele & Regan 2002 وريز وموجيون Rehner & Mougeon 1999 وتوماس Thomas 2004)، الذين يحذفون - بصورة عامة- (ne) على نحوٍ أقل بكثير من الناطقين باللغة الفرنسية.

متحدثو اللغة العرقية Heritage Speakers

وهناك اعتبار مهم آخر يتعلق باختيار العرف التعليمي وهو تعليم متحدثي اللغة العرقية بأي لغة، ورغم أن هناك بعض النقاش، فمن المفهوم أن هذا المتحدث عمومًا هو ذلك الفرد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الذي يتعلم لغة من خلال التفاعل مع واحد أو أكثر من أفراد الأسرة في بيئة منزلية وفي سن مبكرة جدًا، وكثيرًا ما يُميز هؤلاء المتكلمون بفهمهم الذي يشبه متحدثي اللغة الأصلية رغم محدودية الوصول إلى التنوع اللغوي الرسمي للغة أو التعليم الرسمي بتلك اللغة، ورغم أن الولايات المتحدة بها واحدة من المجموعات الأكثر عددًا من المتحدثين بهذه اللغة تشمل أولئك الذين يتعلمون الإسبانية في المنزل (انظر لا كورت وكانبال La Corte & Canabal [٢٠٠٢] وبوتوسكي Potowski [٢٠١٣] للمراجعة)، فينبغي أن يُفهم أن هذا المصطلح يشمل المتحدثين بأي لغة لا تعد وسيلة التواصل أو التعليم الرسمي خارج الوطن، ويوجد في بعض المناطق الجغرافية ما يكفي من متحدثي اللغة العرقية لتقديم دروس مع مناهج ومواد مصممة خصيصًا لمتعلمي تلك اللغة، وفي حالات أخرى، يلتحق أولئك المتعلمون بالصفوف اللغوية نفسها بوصفهم متعلمين بدون هذه الخلفية، كما أن سياق التعلم أو عدد المتحدثين بأي لغة من هذا النوع لا يهم في هذا السياق؛ إذ إن مسألة العرف التعليمي تعد أمرًا أساسًا لتوفير نوعية التعليم لجميع المتعلمين.

ويمكن أيضًا أن يكون من المهم التفكير في تأثير المتحدثين باللغة المكتسبة من المحيطين بهم على تعليم اللغة في سياق مؤسسي معين. على سبيل المثال، عند تقييم تأثير متحدثي اللغة العرقية الإسبانية في الولايات المتحدة، لاحظ بوتوسكي وكارير Potowski and Carreira (2004)، أن مدى تأثير هذه المجموعة على تعليم اللغة الإسبانية ليس مسألة تافهة trivial، ورغم أن الولايات المتحدة لديها أكبر عدد من الناطقين باللغة الإسبانية في جميع أنحاء العالم، فإن الجوانب التاريخية والثقافية المتعلقة بهذه اللغة لم تتمتع بالضرورة بدور بارز في تاريخ الولايات المتحدة وثقافتها، وقد سهل هذا السياق التعليمي الإسباني في الولايات المتحدة الذي يهدف إلى دمج المتحدثين باللغة الإسبانية في دورات اللغة الإسبانية للمتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية (أكثر من غيرهم)، بدلًا من دمج المتحدثين باللغة العرقية ومتعلمي اللغة الثانية في دورات تناسب لغتهم اللغوية (بوتوسكي وكاريرا Potowski and

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Carreira ٢٠٠٤، ص ٤٢٢). ويحمل هذا الواقع آثارًا مهمة على دراسة أهداف المتعلم، وخاصة للمتحدثين باللغة المكتسبة من المحيطين بهم.

وبصفة عامة، فإن هدف معظم متعلمي اللغة، سواء كانوا من متحدثي اللغة العرقية أم لا، هو الحصول على القدرة على التواصل بشكل فعال بلغة معينة، ونحن لا نعني بهذا القول الاستمتاع بمحادثة لطيفة ببساطة، ولكن نعني امتلاك المهارات الكتابية والشفوية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف: (الاجتماعية، والمهنية، والاقتصادية، والأكاديمية، وما إلى ذلك) عبر مجموعة من السياقات والمواقف، وبعبارة أخرى، فإن الكفاية التواصلية تتطلب من المتعلم أن يعمل في أوضاع رسمية وغير رسمية على حد سواء وبطرق كتابية وشفهية، وهذا يعني أن الطلبة الذين ليس لديهم تعرض لغوي خارج الفصول الدراسية يجب أن يكونوا قادرين على الوصول إلى السجلات غير الرسمية، وإلى التنوع الإقليمي، وإلى مجموعة من التفاعلات الاجتماعية والمهنية، وعندما يُنظر إلى الهدف بهذه الطريقة، فيمكن أن يُنظر إلى متحدثي اللغة العرقية على أن لديهم أهدافًا مماثلة، والفرق الرئيس هو أن متحدثي اللغة العرقية من المرجح أن يكون لديهم القدرة على الوصول إلى مواقف غير رسمية بوتيرة أكبر من المواقف الرسمية، ويتمحور دور التدريس في الفصول الدراسية في توفير الوصول إلى السجلات الرسمية بالكتابة والتحدث، وينبغي أن يكون واضحٌ أنه إذا نظرنا إلى هدف التعليم على أنه تطوير الكفاية التواصلية ونحن نقر بأن العرف التعليمي يجب أن يتضمن مجموعة من الصيغ جنبًا إلى جنب مع معلومات حول متى تكون هذه الصيغ مناسبة، فإن هذه المعلومات قد توجه معلمي اللغة نحو مجموعة فعالة من المواد الدراسية لكل من متحدثي لغة التراث وغير المتحدثين بها على حد سواء، وقد ترددت هذه الفكرة من قبل بعض ممارسي هذا المجال الرائدين، وقد صممت الكتب لمتعلمي المستوى المتوسط لتحقيق أهداف أعداد المتعلمين المتنوعين من خلال اتباع هذا التفسير الخاص بالهدف بكل دقة. (راجع بوتوسكي Potowski 2013)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهناك اعتبار ثانٍ مهم عند التفكير في متحدثي اللغة العرقية، سواء عندما يكونون في صفوف منفصلة أم مدمجة مع المتعلمين من متحدثي اللغة العرقية، وهو الرسالة التي نرسلها عن المواقف اللغوية، كما ذكرنا بإيجاز في القسم السابق، فإن استخدام مجموعة متنوعة من اللغة التي لا تتوافق مع مجتمعات الكلام المحلية قد يُنفر المتحدثين المحليين على نحو غير ضروري، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الفشل في استخدام التنوع المحلي للغة كأساس للتعليم قد يرسل رسالة مفادها أن هذا التنوع أقل نوعًا ما من الصيغ الأخرى أو يعزز استخدام اللغة المهيمنة وغير المحلية (راجع ليمان Leeman 2005 و٢٠١٢). وقد لاحظ فيلا Villa (١٩٩٦) ذلك من خلال اقتراح أن تنوع المجتمع يجب أن يكون أساسًا لتعليم الفصول الدراسية، وفي الوقت نفسه يجب أن يكون بمنزلة نقطة انطلاق لتطوير احترام المعايير المكتوبة الرسمية التي من المرجح أن تتمتع بانتشار أكبر عبر التوزيع الجغرافي.

وقد تحدث الكتاب عن دمج اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية، وتتبلور أحد الأهداف الرئيسة لهذا الباب في تعريف مدرس اللغة أو مطور المناهج بالحقائق الأساس حول اللغويات الاجتماعية واكتساب التنوع اللغوي الاجتماعي في اللغات الثانية. إن هذه المعرفة بدورها تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في بيئة التعلم والمخرجات من المتعلمين الذين يسعون إلى تطوير الكفاية التواصلية في اللغة الثانية، وفضلًا عن النتائج الشاملة من معرفة التنوع اللغوي الاجتماعي، كالعمليات الواعية التي تجرى لتقييم أنماط العرف المستهدف وتقييمها (انظر الفصل الثامن)، فإن فهم التنوع اللغوي ينبغي أن يؤثر في خطط الدروس اليومية واختيار المواد التعليمية، ونبدأ هذا الفصل بعدد قليل من السيناريوهات التي تثبت أن أنماط التنوع اللغوي موجودة في كل درس، وذلك لأن اللغة المستخدمة ستمثل بعض متحدثي اللغة وليس كلهم، ومن ثم نقرر – حتى إذا كانت هذه القرارات غير واعية – أيًّا من المتحدثين الذين يحدث تمثيلهم في الفصول الدراسية من خلال اختيارنا للمواد اللغوية التي تقدم مدخلات للمتعلمين، ومن خلال شرحنا للظواهر النحوية، ومن خلال صياغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهداف للتعلم لكل درس نعلمه، والأمثلة الآتية لأنشطة الفصول الدراسية والتفاعلات تقدم سيناريوهات تظهر مدى أهمية تأثير المتعلم من خلال معرفته بأنماط التنوع اللغوي الاجتماعي في دعم هائل.

جميع المتحدثين ينوعون في لغتهم :

أحد أعظم التحديات التي تواجه تطوير الكفاية الاجتماعية اللغوية هي فكرة أن متحدثي اللغة "الجيدين" يستخدمون صيغًا "صحيحة" في كل الأوقات. في الواقع، يمكن لمستخدمي اللغة الجيدين استخدام اللغة استخدامًا مناسبًا في سياق مجموعة واسعة من سياقات الكلام. ويعد هذا الاستخدام عملًا لتحديد هوية المتكلم وخصائص السامع، وموضوع الكلام وسياق التفاعل، والعلاقة بين المتحدثين، كما يحدد وعلى القدر نفسه من الأهمية، الخصائص اللغوية للكلام في حد ذاته، ومن خلال إدراك أن التنوع اللغوي جزء طبيعي من لغة التواصل، ومن ثم هو أمر ضروري للكفاية التواصلية، كما أن إدراك أن التنوع هو مهارة معقدة تستغرق وقتًا لتطويرها، يصبح معلمو اللغة مستعدين استعدادًا أفضل لمساعدة المتعلمين على تطوير هذه القدرات في إعداد الفصول الدراسية. وهذه المعرفة الأساس تعني أننا ندرك أن التنوع منهجي (أي يخضع لمجموعة من العوامل) وباختصار، يعد إدراك أن التنوع موجود، ويخضع لنظام من القيود هو خطوة مهمة، وأنه لا يتطلب معرفة كل تفاصيل التنوع اللغوي في لغة تتحدث بها مجتمعات كلامية عدة.

تتنوع اللغة في جميع مستويات القواعد النحوية:

يجب أن يتذكر معلمو اللغة أيضًا أن التنوع اللغوي يحدث في النظام الصوتي وفي النظام الصرفي والنحوي، وفي أساليب التأدب وفي العناصر المعجمية التي اختيرت خلال التفاعلات المتنوعة. قد يكون الحال كذلك أن التنوع اللغوي في بعض مستويات القواعد النحوية يؤثر تأثيرًا مباشرًا في بعض قدرات التواصل. على سبيل المثال، قد يؤدي التنوع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في النظام الصوتي إلى صعوبة فهم بعض المتحدثين من قبل متعلمي اللغة الثانية ممن لم يتعرضوا لتنوع صوتي سابق، في حين أن التنوع على مستوى ما في العناصر المعجمية قد يشكل تعقيدًا أقل في التواصل في أثناء الحديث. وبالمثل، فإن بعض أنواع التنوع على مستوى النظام الصرفي والنحوي تقتصر على نطاق محدد من الفئات الاجتماعية أكثر من التنوع على مستويات أخرى. ويعد الفهم الأساس لطبيعة تأثير التنوع اللغوي في جميع مستويات قواعد اللغة أمرًا مهمًّا، ونحن نتجه نحو دمج التنوع اللغوي في فصول اللغات؛ لأن هذه المعرفة تساعدنا على تحديد أي الأمثلة تمثل وسائل تعليمية أفضل لتعريض المتعلمين للتنوع اللغوي وتحسين قدراتهم التواصلية الشاملة. ما هو أكثر من ذلك أنه يساعدنا على تجنب الحد من التنوع اللغوي لظاهرة تقتصر على اختيار مفردات عبر مناطق جغرافية (على سبيل المثال، مسألة 'soda' مقابل'pop').

خياراتنا اللغوية تعكس من نكون:

ربما يتعرف متعلمو اللغة الثانية على التنوع اللغوي أولًا بوصفه سمة من سمات التوزيع الجغرافي ومن المحتمل أن يكون ذلك التنوع اللغوي مرتبطًا بالنظام الصوتي، ونحن في لغتنا الأولى نتعرف على ذلك التنوع اللغوي الصوتي من خلال التواصل مع الناس من المناطق الأخرى الذين تكون مخارج أصواتهم مختلفة بالنسبة إلينا، وبالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية فإن الأمر لا يقتصر على اختلاف نطق المتحدثين من منطقة أخرى فحسب، بل قد يشكل ذلك في مراحل التواصل المبكرة تحديًا جديدًا للفهم، بيد أنه على معلمي اللغة (وجميع المتحدثين) معرفة أن التنوع لا يعكس ليس فقط من أين نحن، بل يعكس كذلك من نحن، فالمرء عندما يتحدث يكشف عن معلومات حول جنسه، ومستوى تعليمه، وطبقته الاجتماعية، وعرقه، بالإضافة إلى موطنه، ومن المؤكد أن فهم هذه الحقيقة حول التنوع ليس بقدر معرفة أنماط الاستخدام نفسها لكل متنوع لغوي واحد بالطريقة التي يبحث بها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغوي الاجتماعي الموضوع، ومع ذلك، فإن الفكرة القائلة بأن اللهجة التي ننطقها تبرز هويتنا (بطرق واعية وغير واعية على السواء) هي حجر الزاوية لطرح أمثلة فعالة للتنوع في فصول اللغة.

نحن نستخدم اللغة استخدامًا مختلفًا في سياقات مختلفة:

لعل أهم نوع من التنوع اللغوي لاكتسابه من قبل متعلمي اللغة هو القدرة على تعديل اللغة التي ينطقونها من سياق إلى آخر. وهذه القدرة تتطلب تكييف اللغة لتناسب مجموعة معينة من الأفراد بحيث إننا لا نتحدث بالطريقة نفسها مع الغرباء كما هو الحال مع الأصدقاء، أو مع أفراد مجتمعنا الكلامي الذي نعيش فيه، كما نفعل مع أولئك من خارج مجتمعنا، وقد أظهرت الكثير من البحوث التي استعرضت- في الفصول السابقة- أن متعلمي اللغة العرقية Heritage learners بحاجة إلى مزيد من التعرض لسياقات أكثر رسمية، كما أن متعلمي اللغة الثانية يفتقدون القدرة اللغوية التي تعكس عدم رسمية الموقف، وفي كلتا الحالتين فإن هناك وظائف مهمة للغة لا يمكن تحقيقها دون مراعاة لرسمية اللغة أو عدم رسميتها.

وبصفتنا معلمين للغة، فإن فهم هذا النوع من التنوع سيشجع إبداعنا وجهودنا لتصميم أنشطة تتيح للمتعلمين استخدام اللغة في مجموعة متنوعة من السياقات. حتى البدء بنوع من أنواع التنوع الأساس بين السياقات الرسمية وغير الرسمية سيدعم تطوير هذا النوع من التنوع، وسيكون معلمو اللغة الذين يضعون في اعتبارهم نوع التنوع الذي يحدث عبر السياقات قادرين على توفير فرص متنوعة للتفاعل ومجموعة أوسع من المدخلات حتى في إعداد الفصول الدراسية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التأدب يمثل القدرة على التنوع اللغوي على نحو مناسب:

من المرجح أن يكون حتى للمعلمين المبتدئين في معرفة التنوع اللغوي الاجتماعي خبرة في تعليم المتعلمين كيف يكونون متأدبين في حالات معينة؟. فعلى سبيل المثال، ورغم أنه يندر أن نرى معالجة كاملة للتنوع التداولي pragmatic variation لدى تدريس غرض كلامي معين مثل الطلب، فإن معلمي اللغة - على الأقل- يقدمون للطلاب وسائل معجمية lexical means للتعبير عن التأدب (على سبيل المثال، "من فضلك") عند طلب شيء ما، وكذلك يكون من المفيد أن نتذكر أن "التأدب" هو في الحقيقة مجرد حالة أخرى من التنوع اللغوي؛ فنحن نقوم بتعديل الصيغ الفعلية والعناصر المعجمية وتركيب الخطاب discourse structure حسب مستوى الإلزام وحسب علاقتنا بالشخص الذي نطلب إليه الشيء مما يجعل التأدب مثالًا رائعًا لإظهار التنوع اللغوي في أكثر من مستوى واحد من القواعد النحوية، وكذلك استجابة لخصائص المستمع، غير أن ما يكون مفقودًا في كثير من الأحيان هو أن "تصبح أقل تأدبًا" يكون بالقدر نفسه من الأهمية في حالة التنوع اللغوي، وبالتأكيد فإن المتعلمين الذين لا يعرفون كيفية التعبير عن التضامن مع أحد المستمعين لن يبنوا صداقات بناءً فعالًا، وسوف يضيعون الفرص المستقبلية للتفاعل، ومن المرجح أن يكون معلم اللغة الذي يأخذ مفهوم التأدب ويربطه بالتنوع اللغوي، سواء في اتجاه تزايد الرسمية في الخطاب أو انخفاضها، قادرًا على استدعاء قدر كبير من المعرفة الموجودة لدى الطلاب، وتقديم مجموعة من أمثلة التنوع اللغوي ذات المغزى في الفصول الدراسية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- Squires, L. (2013). It don't go both ways: Limited bidirectionality in sociolinguistic perception. Journal of Sociolinguistics, 17, 200–237.
- Campbell-Kibler, K. (2009). The nature of sociolinguistic perception. Language Variation and Change, 21, 135–156
- Giles, H. (1973). Accent mobility: A model and some data. Anthropological Linguistics, 15, 87–105.
- Carroll, J. (1967). Foreign language profi ciency levels attained by language majors near graduation from college. Foreign Language Annals, 1, 131–151.
- Foltz, D. (1991). A study of the eff ectiveness of studying Spanish overseas . Paper presented at the Pennsylvania State Modern Language Association Annual Meeting, Pittsburgh, PA.
- Magnan, S. S. (1986). Assessing speaking profi ciency in the undergraduate curriculum: Data from French. Foreign Language Annals, 19, 429–438.
- Milleret, M. (1991). Assessing the gain in oral profi ciency from summer foreign study. ADFL Bulletin, 22 (3), 39–43.
- O'Connor, N. (1988). Oral profi ciency testing of junior year abroad: Implications for the undergraduate curriculum . Paper presented at the Annual Meeting of the Modern Language Association, New Orleans, LA.
- Veguez, R. (1984). The oral profi ciency interview and the junior year abroad: Some unexpected results . Paper presented at the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language.
- Collentine, J. (2009). Study abroad research: Findings, implications and

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

future directions. In M. H. Long & C. J. Catherine (Eds.), The Handbook of Language Teaching (pp. 218–233). New York: Wiley.

- Lafford, B. A., & Uscinski, I. (2013). Study abroad and second language Spanish. In K. Geeslin (Ed.), The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (pp. 386–403). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fl uency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. Studies in Second Language Acquisition, 26 (2), 173–199.
- Díaz -Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. Studies in Second Language Acquisition, 26 (2), 249–274.
- Regan, V., Howard, M., & Lemée, I. (2009). The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. Bristol, UK: Multilingual Matters
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms. In B. Freed (Ed.), Second Language Acquisition in a Study Abroad Context (pp. 245–267). Amsterdam: John Benjamins.
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage: A longitudinal study of sociolinguistic competence. In R. Bayley & D. Preston (Eds.), Second Language Acquisition and Linguistic Variation (pp. 177–201). Amsterdam: John Benjamins.
- Regan, V. (2004). The relationship between the group and the individual and the acquisition of native speaker variation patterns: A preliminary study. IRAL, 42(4), 335–348.
- Dewaele, J.-M. (1992). L’omission du ne dans deux styles oraux d’interlangue française. Interface. Journal of Applied Linguistics, 7, 3–17.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Dewaele, J.-M., & Regan, V. (2001). The use of colloquial words in advanced French interlanguage. In S. Foster-Cohen & A. Nizegorodcew (Eds.), EUROSLA Yearbook 1 (pp. 51–68). Amsterdam: John Benjamins
- Rehner, K., & Mougeon, R. (1999). Variation in the spoken French of immersion students: To ne or not to ne, that is the sociolinguistic question. Canadian Modern Language Review, 56, 124–154.
- Thomas, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language. IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 42 (4), 365–382
- La Corte, M., & Canabal, E. (2002). Teacher beliefs and practices in advanced Spanish classrooms. Heritage Language Journal, 3 (1), 83–102.
- Potowski, K. (2013). Heritage learners of Spanish. In K. Geeslin (Ed.), The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (pp. 404–422). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.
- Potowski, K., & Carreira, M. (2004). Towards teacher development and national standards for Spanish as a Heritage language. Foreign Language Annals, 37 (3), 421–431
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. Foreign Language Annals, 38 (1), 35–45.
- Leeman, J. (2012). Investigating language ideologies in Spanish as a Heritage language. In M. Fairclough & S. M. Beaudrie (Eds.), Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field (pp. 43–60). Washington, DC: Georgetown University Press
- Villa, D. J. (1996). Choosing a “standard” variety of Spanish for the instruction of native Spanish speakers in the US. Foreign Language Annals, 29 (2), 191–200.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم العربيّة لغة ثانية
السنة الثالثة – العدد السادس (محرم) ١٤٤٣ هـ – أغسطس ٢٠٢١م.

تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الثالثة– العدد السادس (محرم)
١٤٤٣ هـ – أغسطس ٢٠٢١م.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ٨٢٩٠ – ١٦٥٨